

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAURÍCIO DE SOUZA

CONTRATURNO ESCOLAR: O CICLO GNOSIOLÓGICO NAS INTERAÇÕES DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL

MATINHOS

2019

MAURÍCIO DE SOUZA

CONTRATURNO ESCOLAR: O CICLO GNOSIOLÓGICO NAS INTERAÇÕES DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional Para o Ensino Das Ciências Ambientais, PROFCIAMB, Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral, como requisito à obtenção do título de Mestre no Ensino de Ciências Ambientais.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

Coorientador: Prof. Dr. Lourival de Moraes Fidelis

MATINHOS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte
Biblioteca da Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral

S729 Souza, Maurício de
Contraturno escolar: o ciclo gnosiológico nas interações da educação escolar em tempo integral / Maurício de Souza ; orientador Maurício Cesar Vitória Fagundes. – 2019.
110 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná - Setor Litoral, Matinhos/PR, 2019.

1. Escola municipal – Matinhos, PR. 2. Contraturno escolar. 3. Litoral do Paraná. I. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Profissional em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais. II. Título.

CDD – 370.1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR LITORAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO REDE NACIONAL PARA
ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS - 33002045070P4

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em REDE NACIONAL PARA ENSINO DAS CIÊNCIAS AMBIENTAIS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MAURICIO DE SOUZA** intitulada: **CONTRATURNO ESCOLAR: O CICLO GNOSIOLÓGICO NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL**, sob orientação do Prof. Dr. MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

MATINHOS, 25 de Outubro de 2019.

MAURÍCIO CESAR VITÓRIA FAGUNDES

Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

EZEQUIEL WESTPHAL

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE EDUC., CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PARANÁ)

MANOEL FLORES LESAMA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Dedico esta pesquisa aos meus. São meus todos os que são e foram essenciais durante esse processo, e também durante toda a minha vida. Em cada respiração que realizo, um de vocês, ou vários, surgem e ressurgem como esperança. Não há uma única palavra aqui que seja exclusivamente minha. Tudo que há neste trabalho é, em alguma medida, o resultado do impacto que a presença do outro resultou em minha interpretação do mundo. Com carinho especial lembro meus filhos, Otto e Amanda, dos quais espero, superem os pais na incompletude. Minha mãe, pela cobrança e apoio. E Daiana, influência direta do que aqui está feito.

AGRADECIMENTOS

Gratidão sincera a todos os Professores do Programa. Não houve um único momento desperdiçado durante as atividades do Mestrado. Mesmo as discussões mais triviais e despreziosas foram fundamentais para a compreensão ampliada do mundo que esse percurso me possibilitou conhecer.

Da mesma forma, agradeço aos colegas de turma, onde cada qual trouxe o pedaço de um mosaico de posições sobre a vida, explicitado de maneira livre durante as aulas, o que me possibilitou enxergar o outro numa dimensão diferente da qual estava habituado. Nisso, só me vi melhor do que antes eu era.

Sou grato aos meus pequenos, pela compreensão das horas em que o papai precisou fechar a porta do quarto para estudar, e eles, na maravilhosa inocência das crianças, paravam de brigar pelo controle da televisão, e passaram a brigar sobre quem rompia com o silêncio contratado.

Imensa gratidão à comunidade escolar que me acolheu, em especial à Ivoneide e à Patrícia, sempre solícitas e prestativas.

Agradeço também minha mãe, que perguntou a cada 15 minutos dos últimos 6 meses, se eu já havia concluído “o trabalho da escola”.

Sou grato à Daiana, por me mostrar ser possível seguir o cotidiano mesmo nas piores adversidades. Creio ter aprendido muito com o vivido em relação a ela.

Por fim, agradeço ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Agência Nacional de Águas (ANA).

Gratidão ao apoio recebido. Que a cruzada atual de destruição do Ensino Superior Federal passe ao largo de suas iniciativas.

RESUMO

A Escola Municipal Monteiro Lobato é uma instituição de ensino periférica, localizada em Matinhos, no litoral do Paraná. Os estudantes que nela estão matriculados, também tem a oportunidade de frequentar atividades de contraturno, ofertadas pela prefeitura do município em parceria a outras organizações, de caráter privado. Tais parcerias ocorrem em atendimento a um arcabouço institucional que envolve a LDB e o PNE, e onde há orientações para o atendimento de metas quanto à oferta de ensino escolar em tempo integral. Há uma interpretação no cenário da Educação Pública Brasileira que entende a ampliação do horário de estudos, através da oferta de uma educação escolar com ensino em tempo integral, como uma das alternativas para a melhoria das condições de ensino na realidade nacional. Nossa pesquisa participante se construiu com os professores desta escola, no intuito de averiguar como se apresenta o ciclo gnosiológico nas relações entre a jornada parcial e a jornada ampliada de estudos. Utilizando o grupo de discussão da pesquisa participante como ferramenta de produção de coleta de dados, e submetendo tais dados ao método dialético de interpretação, buscamos compreender se há algum indicador que aproxime as práticas educativas realizadas nestes espaços de formação com um perfil de egresso que, segundo o MEC, deve ser de jovens protagonistas, autônomos e conscientes diante das questões ambientais. Com a análise das falas das educadoras envolvidas na pesquisa, esperamos contribuir com o debate acerca da intencionalidade e do cumprimento dos objetivos que se entrelaçam na aplicabilidade da política pública sobre a qual construímos este estudo.

Palavras-chave: Ciclo gnosiológico. Contraturno. Ensino em tempo integral. Pesquisa participante. Ensino de ciências ambientais.

ABSTRACT

Monteiro Lobato Municipal School is a peripheral educational institution located in Matinhos, on the coast of Paraná. Students who are enrolled also have the opportunity to attend overtime activities offered by the municipality in partnership with other private organizations. Such partnerships occur in attendance to an institutional framework that involves the LDB and the PNE, and where there are guidelines for meeting goals regarding the provision of full-time school education. There is an interpretation in the scenario of the Brazilian Public Education that understands the study expansion schedule, through the offer of a full time school education, as an alternative for the improvement of the teaching conditions in the national reality. Our participant research was structured along with the teachers of this school, with the intention of evaluating how it presents the gnosiological cycle in the relations between a partial and an extended journey of studies. Using the participant research discussion group as a tool for data production and collection, and submitting the data to the dialectical method of interpretation, we hope to understand if there are any indicators that approximate how the educational practices carried out in these training spaces with an egress profile that, according to the MEC, should present from the extended journey, young protagonists, autonomous and aware of environmental issues. With an analysis of the statements of the educators registered in the research, we hope to contribute to the debate about intentionality and to fulfill the objectives intertwined in the applicability of public policy on which we built our indicators.

Keyword: Gnosiological cycle. Overtime. Full-time teaching. Participatory research. Environmental science teaching.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	8
2	INTRODUÇÃO.....	11
3	O PROCESSO EDUCATIVO: CAMINHOS E CONTRADIÇÕES.....	16
4	SOBRE O MÉTODO.....	32
5	METODOLOGIA E SEUS PROCESSOS.....	41
5.1	A PESQUISA PARTICIPANTE E O CAMPO PESQUISADO.....	42
5.2	O CAMPO DE PESQUISA.....	52
5.3	DESCRIÇÃO DO OBJETO NO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	55
5.4	DOS PROCEDIMENTOS DE ABORDAGEM E APROXIMAÇÃO REALIZADOS PELO PESQUISADOR ACADÊMICO.....	64
6	MOVIMENTOS ENTRE AS INTENCIONALIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADORAS E O CHÃO DA ESCOLA.....	69
6.1.	O CONTRATURNO E AS RELAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS.....	74
6.2	O CONTRATURNO E O CICLO GNOSIOLÓGICO: O OLHAR DOCENTE SOBRE A EVENTUAL CONSTRUÇÃO DOS ESTUDANTES EM PROCESSOS DE AUTONOMIA E DE PROTAGONISMO.....	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	101
	ANEXO 1 – OFÍCIO CIRCULAR.....	104
	ANEXO 2 – RESPOSTA SESC.....	106
	ANEXO 4 – APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA SABERES.....	108
	ANEXO 5 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E COMPROMISSO.....	109

CONTRATURNO ESCOLAR: O CICLO GNOSIOLÓGICO NAS INTERAÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO INTEGRAL

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”

Paulo Freire

1 APRESENTAÇÃO

A academia tem buscado resgatar a autovalorização e o reconhecimento dos saberes construídos por seus pesquisadores, bem como entender como se dá a relação entre a trajetória pessoal destes profissionais em relação a seus interesses acadêmicos.

Neste sentido, relato parte de como se deu minha caminhada junto ao mundo por mim vivido e compartilhado com tantos outros sujeitos, o que culmina com as opções metodológicas que escolhi para auxiliar a construção deste trabalho.

Conclui o curso de Administração Pública pela UFPR, em 2015. Me tornei especialista em Educação a Distância pelo Instituto Souza, em 2016. Atuo como Técnico Administrativo na Universidade Federal do Paraná - UFPR, desde 2011.

Secretariei a edição de 2015 do Curso de Especialização denominado “Gestão e Processos em Educação, Diversidade e Inclusão – GEPEDI”, ofertado pelo Setor Litoral da UFPR.

Minhas primeiras aproximações com as questões relacionadas à Educação Ambiental ocorreram durante o período em que fui bolsista do Programa Nacional de Educação nos Assentamentos da Reforma Agrária da Região Sul do Paraná – PRONERA, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Nessa época, estava cursando a graduação em Filosofia e, entre 1999 e 2003, participei com frequência de atividades junto ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra) e ao Setor de Educação da UFPR. A partir desta experiência, obtive contato mais sólido com a obra de Paulo Freire, posto que o programa do qual participei foi coordenado pelas Professoras Maria Aparecida Zanetti e Sônia Fátima Schwendler, pesquisadoras da educação para jovens e adultos na perspectiva da educação crítica e emancipatória, e estudiosas da obra de seus diversos autores, sobretudo, a do próprio Freire.

O objeto da atuação do PRONERA, naquela edição, era a capacitação de educadores leigos para intervirem junto a turmas de alfabetização de jovens e adultos, assentados, que habitassem os mesmos locais que os professores a serem capacitados pelo programa. Aparentemente, participei de uma experiência de pesquisa ação ou pesquisa participante, sem que, à época, conhecesse tais conceitos ou possuísse condições de perceber com maior clareza, o contexto amplo da ação com a qual eu interagira.

Considerando o ambiente em que eram executadas as atividades (os próprios assentamentos), as discussões acerca dos temas ambientais eram colocadas como prioritárias e como geradoras de diversas situações de aprendizagem. Naquela condição, a perspectiva de que as questões ambientais extrapolam as questões referentes à natureza se tornava cada vez mais evidente.

Posteriormente também atuei como professor do Estado do Paraná, com vínculo celetista através do Processo de Seleção Simplificado – PSS, do Núcleo Regional de Educação Norte, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Por lá, trabalhei como professor de História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso, num estabelecimento denominado como Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição, localizado na região conhecida como “Conceição da Meia Lua”, no Município de Campo Magro.

O público estudantil desta escola era constituída por filhos e filhas de pequenos agricultores da região que, por vezes, ao chegarem à sala de aula, ainda exalavam o odor dos pesticidas e herbicidas aplicados nas lavouras de tomate e batata, principais culturas com as quais trabalhavam antes e depois das atividades na escola.

Por óbvio, a exaustão física e emocional daqueles estudantes, diante de uma realidade bastante sofrida, foi algo que impactou minha formação profissional meu papel de autor desta pesquisa, enquanto trabalhador e estudioso da área de Educação.

Por conta de minha formação em Administração Pública, recentemente lecionei sobre a área de Gestão em diversos cursos do Senac-Caiobá, atuando como instrutor de cursos profissionalizantes. Por imprimir forte crítica à situação política vivenciada em 2018, acabei sendo demitido no início de 2019, sob o pretexto (embora coerente) do corte de receita imposto ao “Sistema S” logo no início do governo de Jair Bolsonaro.

Cabe ressaltar que também fui dirigente sindical e militante de organizações políticas e do movimento estudantil, atividades das quais me afastei temporariamente para dar sequência à vida acadêmica.

A sequência da vivência acadêmica, que culminou com a minha participação neste programa de mestrado, contribuiu efetivamente para que eu melhorasse compreensão e a percepção crítica junto aos problemas sociais que vivenciamos, a partir do estudo de um de seus fenômenos, que é o da expansão da jornada escolar no ensino fundamental, nos moldes estruturais e ideológicos que a classe dominante impõe aos trabalhadores deste país através, inclusive os da educação.

O interesse pelo tema partiu da observação sobre a rotina escolar de meus filhos, Otto e Amanda, que frequentam tanto a escola onde realizei a pesquisa, quanto dois dos programas de parcerias de oferta de contraturno, sobre os quais construo parte de minhas conclusões sobre os dados levantados.

Esperançoso, no sentido de esperar, como diria Freire, de que os desdobramentos deste trabalho devam continuar acontecendo após a conclusão desta primeira etapa junto à academia, faço votos de que a luta das educadoras da Escola Municipal Monteiro Lobato siga viva e urgente, e espero ter contribuído de alguma maneira com a necessária e futura organização destas trabalhadoras quanto ao seu fazer cotidiano e ao desvelamento da realidade que as cerca, e que sempre teima em se apresentar de uma forma diferente daquilo que ela realmente é.

Realizada essa intenção, todo o esforço terá valido a pena.

2 INTRODUÇÃO

Muitos são os que defendem o ensino em tempo integral como uma possibilidade de melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

Entre algumas experiências históricas que percorreram esse caminho, é possível destacar a Escola-Parque no Estado da Bahia¹, criada por iniciativa de Anísio Teixeira na década de 1950; e os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs², no Estado do Rio de Janeiro, que foram propostos por Darcy Ribeiro e viabilizados durante o Governo de Leonel Brizola, na década de 1980 (ZANARDI, 2016).

Num passado recente, algumas políticas públicas importantes foram destinadas ao tema através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB³, e do Programa Mais Educação⁴.

Enquanto legislação vigente, o Plano Nacional de Educação – PNE⁵ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁶, aliados ao FUNDEB, conduzem as ações governamentais relacionadas ao aumento do tempo diário de permanência dos estudantes em ambiente escolar.

A meta 6 do PNE (BRASIL, 2018) orienta a implantação da oferta de ensino em tempo integral para 50% das escolas públicas da educação básica, e para ao menos 25% dos estudantes matriculados nesta modalidade, até o ano de 2024.

Já a LDB, em seu artigo 34, estabelece que “a jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula,

¹ A Escola Parque da Bahia foi um projeto do Educador Anísio Teixeira, enquanto Secretário de Educação do Estado, durante o Governo de Otávio Mangabeira. O objetivo era fornecer educação integral, incluindo: alimentação, higiene, socialização e preparação para o trabalho e a cidadania. A única escola deste programa foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, inaugurado em 1950.

² Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs -, foram um projeto de autoria de Darcy Ribeiro, implantado inicialmente no Rio de Janeiro, ao longo dos governos de Leonel Brizola, entre 1983 e 1987, e depois entre 1991 e 1994. Tinham por objetivo oferecer um ensino público de qualidade com uma educação pública integral, em tempo integral, aos alunos da rede estadual de ensino.

³ O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/07 e Decreto nº 6.253/07.

⁴ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/07 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10.

⁵ O Plano Nacional de Educação – PNE foi instituído pela Lei 13.005/14.

⁶ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB foi criada como Lei 9.394/96.

sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996).

O aumento do tempo diário da presença dos estudantes em espaços institucionais de ensino público é acompanhado pela descrição de um perfil de egresso que se pretende formar com a ampliação da jornada.

Segundo o sítio do MEC na rede mundial de computadores, o Estado Brasileiro deseja formar jovens conscientes sobre questões de cidadania e responsabilidade social, e que também sejam capazes de compreender criticamente a realidade em que estão inseridos. Acerca das questões ambientais, elemento que estará presente durante a realização deste trabalho, o MEC informa que pretende formar jovens que tenham “uma atitude responsável diante da natureza” (BRASIL, 2014).

Dessa forma, parece ser importante sabermos se os processos de ensino e aprendizagem presentes em ambientes escolares, que contam com a ampliação da jornada, caminham para atingir o objetivo de formar jovens críticos, conscientes de suas realidades e responsáveis diante da natureza, tal como o MEC propõe.

Nossa intenção com a presente pesquisa foi a de realizar uma investigação junto com (e não junto “a”) quem tem vivenciado as experiências de ampliação da jornada no cotidiano laboral das escolas. Dentro deste contexto, buscamos conhecer, compreender e problematizar elementos do ciclo gnosiológico presentes nos espaços da jornada regular de estudos e nos espaços de contraturno de uma determinada escola. Por conta deste interesse, propusemos como objetivos da pesquisa, sempre tentando incluir as questões ambientais como pano de fundo de nossas ações, verificar como se apresenta o ciclo de conhecimento entre os espaços citados, e averiguar se esse ciclo tem contribuído para a formação de egressos com o perfil proposto pelo Ministério.

Por ciclo gnosiológico, na perspectiva de Paulo Freire, compreendemos o movimento de construção de novos conhecimentos a partir de conhecimentos já existentes, onde o que um momento foi novo, uma vez conhecido, é problematizado na relação pedagógica de maneira a que mais dele se conheça, tornando-o assim passível de superação por um outro conhecimento em construção, e que venha a se apresentar como inédito diante e a partir do conhecimento superado que serviu como base para essa nova construção.

Metodologicamente, nossa intenção foi a de construir “um conhecimento coletivo, de dentro pra fora” (BRANDÃO, 1982), que apresente qual é a visão dos estudantes da comunidade escolar sobre o ensino em tempo integral, a partir dos elementos presentes nas falas dos professores participantes que fizeram parte do grupo de discussão presente nesta pesquisa.

Cabe ressaltar que todas as experiências históricas e avanços institucionais aqui relatados, tanto sobre a legislação quanto sobre os temas da educação pública brasileira, sempre surgem como consequência da correlação da luta de classes própria do Capitalismo. Reconhecer essa situação nos impõe a compreensão de que, quanto mais conhecimento sobre tais temas forem apropriados por professores, estudantes e comunidade escolar, melhores serão seus resultados durante as disputas que existirem no cotidiano. O Plano Nacional de Educação, por exemplo, se apresenta como resultado de uma ampla disputa pelas diretrizes educacionais do país, e sua aprovação foi precedida de ampla mobilização dos setores de trabalhadores vinculados à Educação e de estudantes.

Nesta perspectiva de incluir os sujeitos da pesquisa aqui construída nos rumos do que se pesquisou, tencionamos construir um maior significado para a comunidade naquilo em que ela se propôs a estudar, obtendo desta forma ferramentas e argumentos mais sólidos para a luta diária pela melhoria constante dos rumos da educação pública institucional que aquelas trabalhadoras estão submetidas.

Para realizar esta tarefa, portanto, assumimos os preceitos da pesquisa participante como suleadores dos princípios para a metodologia com a qual construiríamos nossas ações.

Nossos esforços então foram centrados, a partir desta compreensão, em constituir um grupo de pesquisa participante que investigou se a relação entre a jornada habitual e a jornada ampliada de estudos, numa determinada escola, contribuía de fato para ampliar a visão de mundo dos educandos e dos educadores envolvidos, estimulando esses sujeitos a relacionarem o que se aprende na sala de aula (na jornada regular e no contraturno) com o que se faz no mundo, de maneira a que o posterior agir no mundo se faça na intenção de transformar a realidade vivida em algo melhor.

Para conhecer mais sobre como se apresenta o ciclo gnosiológico nesta situação, empregamos também como método, o dialético, proposto por Marx. Pois

entendíamos que através da averiguação das contradições percebidas diante da realidade vivida pela comunidade escolar em sua totalidade e expostas em nossas ações de pesquisa, seria facilitada a oportunidade de se fazer presente, por parte do grupo de pesquisadores participantes, uma visão crítica sobre suas ações que viabilizasse a construção de um inédito viável que superaria os limites eventualmente identificados no desenvolvimento das tarefas e dos estudos.

Portanto, nesse caminho que construímos, esta pesquisa teve por objetivo compreender o ciclo gnosiológico presente na relação entre a jornada habitual e a jornada escolar ampliada de uma determinada escola do município de Matinhos, cidade do litoral do Paraná.

Como desdobramento deste objetivo geral, sinalizamos como objetivos específicos:

a) Compreender as relações das atividades desenvolvidas no contraturno com os conhecimentos construídos no Ensino das Ciências Ambientais.

b) Compreender, por meio do olhar dos docentes, como os estudantes constroem o ciclo gnosiológico nas atividades de contraturno, como uma possibilidade de processos da autonomia e do protagonismo.

O *lócus* escolhido para desenvolver as atividades da pesquisa foi a Escola Municipal Monteiro Lobato, do bairro Riviera, município de Matinhos, no litoral do Paraná.

A metodologia adotada durante nossas ações de pesquisa teve como ponto de partida formar um grupo de discussão que viabilizasse a pesquisa participante proposta, composto inicialmente por 6 professoras e 1 funcionária da secretaria da escola, onde o pesquisador acadêmico cumpriu o papel de “uma gente que serve” (BRANDÃO, 1982), agindo como facilitador e mediador dos debates entre e com estes sujeitos.

Assim percebe-se que entre os referenciais teóricos que foram necessários à realização desta pesquisa, encontram-se a literatura da educação crítica e emancipatória, o emprego de textos de autores vinculados à teoria crítica do conhecimento, como Marx (1977), Gramsci (1978), Lucáks (1975) e Kosik (1976), entre outros que eventualmente precisaram ser visitados para auxiliar a compreensão mais profunda de uma ou outra situação conceitual, além dos importantes textos sobre pesquisa participante, escritos por Brandão (1981) e Gajardo (1986).

Ao longo desta dissertação serão apresentados ainda: o referencial teórico de forma mais detalhada; o método e a metodologia empregados; os dados coletados através da reprodução da fala dos docentes durante as atividades de pesquisa, a interpretação dos dados levantados nas falas das educadoras e os resultados obtidos a partir da interpretação crítica destes dados.

Ao fim, surgem expostas as referências bibliográficas utilizadas. Há ainda documentos em anexo que cumprem função cartorial dos procedimentos de pesquisa e trechos de documentos que certifiquem a fonte documental do trabalho.

3 O PROCESSO EDUCATIVO: CAMINHOS E CONTRADIÇÕES

A partir das opções que defendemos como as mais adequadas para realizar esta pesquisa, é necessário, a princípio, justificar os trabalhos à luz de autores e teorias que problematizem posições sobre: o ensino em tempo integral, a educação popular, a pesquisa participante e o ciclo gnosiológico, sendo este último alinhado aos movimentos do universo vocabular de Paulo Freire que conceituam a didiscência e a necessidade da pesquisa permanente nos processos de ensino e aprendizagem da educação crítica e emancipatória.

Quanto ao método e a metodologia que fizemos uso na realização deste trabalho, cada qual conta com tópico específico e por lá aprofundamos as referências aos autores utilizados.

De início, é importante ressaltar a delimitação conceitual que empregamos na confecção deste texto. Entendemos ser fundamental distinguir com precisão os termos “educação em tempo integral”, “educação integral” e “educação escolar em tempo integral”. Gadotti (2009) realiza uma apresentação muito clara sobre a educação em relação aos seus tempos e espaços:

como nos educamos ao longo de toda a vida, não podemos separar um tempo em que nos educamos e um tempo em que não estamos nos educando. Como nos educamos o tempo todo, falar em educação de tempo integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre (GADOTTI, 2009, p. 20-21).

Há de se compreender, portanto, que o termo “educação integral” não se refere de maneira automática à questão do tempo ampliado de permanência dos estudantes em espaços escolares, onde a palavra integral se refere ao *dia todo*.

Educação integral é, para boa parte dos autores que nos servem como referência, uma educação com formação ampla e integral, que incorpora o maior número possível de elementos com os quais a humanidade se depara durante a vida, e que ocorre em todos os tempos e espaços vividos.

O termo “educação em tempo integral” é desta forma, uma redundância e uma expressão que, de maneira coloquial, é utilizada por meio de quem deseja se referir a uma “educação escolar em tempo integral”.

Educação escolar em tempo integral, que é um dos temas centrais deste trabalho, refere-se ao tempo em que o educando interage com um sistema institucional de ensino, com horários ampliados em relação ao que habitualmente se oferta, e que compreende turno e contraturno. Essa modalidade é a que ocupa o *dia todo* dos jovens, com atividades educativas em ambiente escolar.

Em linhas gerais, o período que aqui tratamos como *dia todo*, se refere a um tempo semelhante ao da jornada de trabalho que cumpre a classe trabalhadora na atualidade, e onde a escola pública, por consequência, sofre tensões para adequar seus horários a essa condição.

Zanardi (2016), alerta ainda que o texto do Plano Nacional de Educação – PNE - emprega o termo “tempo integral” para se referir à jornada ampliada e completa de horários de estudos formais, com jornada regular e contraturno.

Diante desta situação, o próprio autor se refere ao turno habitual de estudos como “período parcial”, terminologia que também adotaremos a partir de agora, por se referir de maneira precisa à *parcela do dia* em que ocorrem as jornadas regulares das escolas que não contam com a educação escolar em tempo integral, e que, portanto, ocorrem em meio período do tempo integral (ZANARDI, 2016, p. 96).

O que chamamos de contraturno se refere ao horário estendido, propriamente dito, realizado no turno em que o aluno, na jornada regular, não teria atividades escolares.

A interpretação de que a educação escolar em tempo Integral representa uma possibilidade de melhoria para a qualidade da educação pública brasileira, através da persecução de uma educação integral promovida na escola, encontra amparo nos documentos oficiais publicados na página oficial do MEC na rede mundial de computadores (BRASIL, 2017) como, por exemplo, na seguinte formulação:

educação integral representa a opção por um projeto educativo integrado, em sintonia com a vida, as necessidades, possibilidades e interesses dos estudantes. Um projeto em que crianças, adolescentes e jovens são vistos como cidadãos de direitos em todas as suas dimensões. Não se trata apenas de seu desenvolvimento intelectual, mas também do físico, do cuidado com sua saúde, além do oferecimento de oportunidades para que

desfrute e produza arte, conheça e valorize sua história e seu patrimônio cultural, tenha uma atitude responsável diante da natureza, aprenda a respeitar os direitos humanos e os das crianças e adolescentes, seja um cidadão criativo, empreendedor e participante, consciente de suas responsabilidades e direitos, capaz de ajudar o país e a humanidade a se tornarem cada vez mais justos e solidários, a respeitar as diferenças e a promover a convivência pacífica e fraterna entre todos (BRASIL, 2017).

Ante ao exposto, salta aos olhos o fato de que o MEC construiu uma proposta de educação integral vinculada à educação escolar em tempo integral, numa forma que naturaliza tanto a fragmentação dos saberes, quanto a adaptação dos egressos de seus espaços de formação ao mundo tal como ele se apresenta.

Segmenta os saberes ao afirmar que apenas alguns conhecimentos constituem o que ele – o MEC - chama de desenvolvimento intelectual. Da maneira com a qual o texto foi escrito, tem-se a impressão de que produzir arte, reconhecer-se culturalmente e conhecer a própria história, são elementos que estão separados do desenvolvimento intelectual por estarem além dele, ou, ainda, por não serem reconhecidos nos currículos tradicionais.

Como é possível se desenvolver intelectualmente sem se relacionar com elementos artísticos, culturais ou históricos? Ou ainda, se a educação integral ultrapassa os limites da instituição escolar, é possível que o desenvolvimento intelectual tenha ocorrido alheio às questões culturais, históricas e artísticas, mencionadas pelo Ministério como externas ao propalado desenvolvimento e que fazem parte do mundo vivido por estes jovens?

Lembremos que o texto do MEC serve como referência prioritária às escolas públicas. Em contraposição ao exposto pelo Ministério, realizamos uma pesquisa na rede mundial de computadores onde encontramos material publicitário de uma escola particular que oferta o ensino básico com ensino em tempo integral, no sítio denominado Educa Mais Brasil. Nele, há a proposta pedagógica desta mesma escola, que assim é descrita:

a proposta pedagógica da XXX Escola de Tempo Integral é construída a partir de conteúdos multidisciplinares, buscando estimular os estudantes a trabalharem individualmente e coletivamente, com intuito de fazê-los compreender desde cedo a importância de respeitar as diferenças sociais, culturais e religiosas e valores básicos da sociedade e da família. A XXX Escola de Tempo Integral por meio de atividades lúdicas e integrativas busca fazer com que os estudantes dominem a leitura, a escrita e o cálculo, e adquiram habilidades para compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a tecnologia e as artes. Além disso, o projeto pedagógico da XXX Escola de Tempo Integral, com vistas ao desenvolvimento global do

educando, utiliza de recursos educacionais que relacionem o conteúdo trabalhado em sala de aula com as situações-problemas vivenciadas no cotidiano. Dessa maneira, os estudantes perceberão com maior sentido a importância dos componentes curriculares da escola (EDUCA MAIS BRASIL, 2019).

Perceba-se que, nesta proposta pedagógica, as atividades lúdicas e integrativas buscam auxiliar aos educandos a dominar a escrita e o cálculo, e a construir a solução de situações-problema vivenciadas no cotidiano. Com esta ação, espera-se por lá que os estudantes percebam com maior importância o que aprendem na escola.

Aparentemente, todas as atividades da educação escolar em tempo integral, ofertadas por este estabelecimento particular de ensino, que atende a uma classe social diferente daquela que matricula seus filhos na escola pública, são consideradas importantes ao desenvolvimento intelectual de seus estudantes.

Se por lá se trabalham questões culturais, históricas e artísticas no contraturno (o que é evidente), é provável, portanto, que exista um profundo recorte de classe na concepção do que constitui a formação ampla que se busca na educação escolar em tempo integral, isso quando se trata da comparação entre a escola pública e a rede privada de ensino. Afinal, há indícios de que essa formação é ofertada à elite de uma determinada maneira, e aos filhos e filhas da classe trabalhadora de outra, bastante diferentes.

Trata-se aqui de compreender que há escolhas políticas sobre *o que, a quem e como* se ensina. Brandão (2007), diante do tema, assim se refere:

o controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre o *quê* se ensina e *a quem* se ensina; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação “oficial”, o saber *oficialmente* transforma-se em instrumento político de poder (BRANDÃO, 2007, p. 102).

O MEC também defende a adaptação dos jovens ao mundo como ele está, quando reduz a solução de problemas complexos a questões comportamentais.

Pelo texto do Ministério (BRASIL, 2014), é possível inferir que basta ao egresso do sistema público de educação escolar em tempo integral, possuir uma formação com a qual adote uma atitude responsável diante da natureza, que as questões ambientais podem ser resolvidas ou amenizadas ao longo do tempo. Da mesma forma, basta boa vontade em ajudar ao próximo, que o jovem conseguirá auxiliar ao país e ao mundo a se tornarem cada vez mais justos e solidários. E basta também que cada egresso respeite as diferenças entre as pessoas para que a

convivência entre todos se torne melhor e vá se tornando cada vez mais pacífica e fraterna.

Há uma evidente transmutação do pacifismo à passividade nesta posição, posto que a tomada de consciência pela via da educação crítica e emancipatória, aparentemente, ocasiona ao indivíduo o desejo da transformação de uma sociedade que não é justa, não é solidária, não é pacífica e não é fraterna, e que não o sendo, não pode se transformar (reafirmando-se no que é) cada vez mais no que não é.

Neste aspecto, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC – também se configura como mais um tema de debate junto a esse contexto, pois seus desdobramentos incidem diretamente sobre a autonomia escolar e sobre o Projeto Político Pedagógico de cada escola, e existe o receio de que a BNCC venha a padronizar (e empobrecer a diversidade pela padronização) a forma com que cada escola organiza suas políticas de construção de conhecimentos, anulando a autonomia e a inserção soberana de cada comunidade escolar nas decisões sobre o que, como, e por que trabalhar determinadas propostas pedagógicas e conteúdos em detrimento de outros.

Uma evidência dessa intencionalidade de controle é dada através do fato de que, em experiência anterior à BNCC, o Estado Brasileiro criou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, como diretrizes para a educação pública do país, e que desde o ano de sua apresentação em 1995, apontam para o mesmo caminho que a BNCC se propõe trilhar.

No entanto, os PCNs foram alvo de diversas críticas, e inúmeros problemas e situações foram levantados. Não nos cabe aqui adentrar essas polêmicas, mas sim, pontuar sua existência. Entre os autores que criticam a BNCC, Tonegutti (2016), questiona o fato de que, na construção da Base, não foram considerados os debates históricos e os acúmulos de resultados dos PCNs. Alerta ainda que as críticas realizadas a esse tipo de política pública também não foram levadas em conta para a construção da BNCC, e que a falta da análise de indicadores pode ocultar alguma intencionalidade não explicitada. Entretanto, para Tonegutti (2016), o silêncio quanto à crítica aos PCNs é bastante eloquente sobre a que se pretende construir com a BNCC, nos moldes com os quais se apresenta:

Esse silêncio revela a que vem a proposta. Ela pretende substituir os PCN como algo novo, ignorando a situação já existente e valendo-se de uma nova linguagem para tentar afastar muitas das críticas feitas aos PCN.

Senão, seria precedida de um diagnóstico e uma análise crítica que fundamentasse as mudanças propostas. (TONEGUTTI, 2016, p. 4).

Caso a BNCC efetive realmente uma padronização de conteúdos a serem aplicados de maneira controlada nas escolas brasileiras, certamente o modelo a ser adotado será o que atenda aos interesses de uma classe dominante, em detrimento aos conhecimentos que a classe dominada desejaria construir para contribuir com seu processo de luta social e emancipação.

É perceptível, portanto, num nível mais profundo de debate e reflexão acerca do que o Ministério da Educação defende como definição do perfil de egresso do sistema público de ensino, e que se acentua com a implantação das diretrizes mencionadas, a consistente diferença entre o que é a criticidade para a educação crítica e emancipatória, e qual é o sentido daquilo que se deseja construir como criticidade a partir do discurso institucional.

Paulo Freire (2011) trata a questão da passividade como elemento importante ao processo de dominação do qual a educação bancária faz parte:

não é de se estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais lhes imponha a passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada de depósitos bancários (FREIRE, 2011 p. 83).

Essa herança da educação bancária se expressa também nas denúncias elaboradas por Arroyo (1988). O autor versa sobre o fato de que a história moderna da escola com ensino em tempo integral, não coincide com os objetivos de uma educação integral de caráter popular, com vistas à construção de um mundo mais justo, fraterno e solidário:

nos países de capitalismo avançado, a escola de tempo integral vai se tornando uma realidade para todas as camadas sociais, não apenas como pré-requisito formal para entrar e competir no mercado de trabalho, mas como espaço de ocupação e tempo de espera, cada vez mais longo, para ser convocado. De qualquer forma, insistimos em que a ampliação do tempo de escolarização não teve as motivações defendidas por educadores, políticos ou militantes compadecidos da infância desvalida, embrutecida ou violenta. A história da educação escolar não tem seguido essa lógica humanitária, protetora e formadora, mas a lógica brutal da sociedade mercantil (ARROYO, 1988, p. 7).

Percebemos assim, que a proposta do MEC para a ampliação de horários da jornada nas escolas da educação pública brasileira, não é apresentada numa perspectiva de possibilitar ao jovem conhecer criticamente o mundo, para que tenha consigo algumas ferramentas a mais que sejam necessárias para transformá-lo em algo melhor. Na realidade, trata-se de uma proposta de adaptação consentida por parte dos oprimidos, imposta por parte dos opressores, mas consensual no discurso, através da educação formal padronizada e das diretrizes com as quais essa educação é implantada.

Nos marcos da sociedade capitalista, a proposta de educação escolar em tempo integral apresentada pelo MEC, aparentemente, se configura como uma maneira de adaptação do estudante rumo ao mercado de trabalho onde, no contraturno, a “vasilha” (FREIRE, 2011, p. 80) que ele representa possa receber por um tempo mais longo uma quantidade maior de maneirismos, cientificismos e artimanhas instrumentais que narrem ao jovem o quanto é necessário adaptar-se ao mundo como ele é, tornando a juventude refém de uma educação por depósitos bancários, como Freire (2011) denuncia.

Pensando sobre o papel do Estado na manutenção das relações sociais vigentes e da hegemonia da classe dirigente, através da dominação ideológica e cultural que leva o sistema público de ensino a ser um espaço de adaptação e coerção social dos jovens, Cury (2000) assim se manifesta:

na busca de recursos para essa manutenção, a educação ocupa papel importante. Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal (CURY, 2000, p. 57).

Sob o pretexto do bem comum, o que a classe dominante constrói com a educação que oferece, através do Estado, é na realidade a tentativa de hegemonia de seus interesses privados de forma a que as classes oprimidas os aceitem como bem universal, padronizado, uno, dissociado de possíveis contradições.

No entanto, a caracterização da educação como processo político, abarca em si mesma um universo de disputas e de correlação de forças conflitantes. Neste aspecto, o autor complementa: “assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma

ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade real se torna também o veículo de dominação de classe” (CURY, 2000, p. 58).

Os conflitos e as disputas sociais próprios da sociedade capitalista são reproduzidos na tensão gerada através da ideologização do mundo, o que inclui o processo de escolarização. De um lado, a classe opressora apresenta seus instrumentos de controle como sendo mecanismos da promoção de um bem comum. Do outro, a classe oprimida tende a revoltar-se, ao tomar consciência de sua condição, contra esse mesmo processo que a ela se revela como de dominação, mas que fornece algumas ferramentas necessárias à tomada de consciência, como a habilidade da leitura, por exemplo.

No caso da educação escolar, ainda que seja idealizada como uma espécie de adestramento do trabalhador para o aceite passivo da sociedade capitalista e do mundo do trabalho que nela se apresenta, ela ainda deve ser entendida como um movimento de transmissão ou construção de conhecimentos mais abrangentes.

Conforme esses conhecimentos são apreendidos no processo educacional e vão sendo disseminados entre as classes oprimidas, maior é a chance de que a apropriação destes saberes leve ao contrassenso em relação ao sistema, uma vez que o conhecimento do qual se apropriam estas classes (no sentido de se tornar próprio), desvela a intencionalidade da classe dominante em relação a seus atos, e explicita seus mecanismos de controle social (CURY, 2000, p. 71).

É neste ambiente de disputas sobre as políticas educacionais públicas e de Estado, que são determinadas pelos opressores, que surgiu nosso trabalho como uma ação de pesquisa que é parte de um processo de educação popular, que busca encontrar elementos que fortaleçam o lado dos trabalhadores e da comunidade escolar nos encontros cotidianos a classe dominante sobre o tema da jornada de educação escolar em tempo integral.

O termo “popular”, relacionado à educação, é para Gajardo (1986) uma adjetivação de práticas educacionais que adquiriram ao longo do tempo uma acentuada conotação de classe. Segundo a autora, a educação popular passou a ser entendida junto aos setores oprimidos e organizados, como um mecanismo de apoio à tarefa de “elevação da consciência política” (GAJARDO, 1986, p.14). Essa elevação da consciência política auxilia a capacidade de movimento e possibilita melhores condições para a disputa do poder social tanto sobre os meios de

produção, quanto (em nosso caso, por similaridade) sobre as políticas públicas que envolvem a educação.

Ainda sobre a questão acerca de qual é o sentido do termo “popular”, utilizado no contexto educacional das classes oprimidas, Gajardo (1986) nos diz que:

o termo *popular*, com que se adjetivam tais práticas educacionais, adquire uma acentuada conotação de classe. O popular não é unicamente sinônimo de pobreza, de marginalidade, mas também uma alusão a grupos e movimentos sociais que compartilham uma situação de domínio social e econômico. São, na maioria das vezes, setores aos quais se negou sua qualidade de sujeitos políticos; setores que não participam ou participam subalternamente dos benefícios do trabalho, do poder e da cultura (GAJARDO, 1986, p. 14-15).

A pesquisa aqui apresentada é construída sobre a análise dos ciclos de conhecimento presentes numa situação de ampliação do tempo diário da jornada escolar, na tentativa de construção de uma educação escolar em tempo integral, numa escola pública de região periférica, de uma cidade do litoral do Paraná.

É pouco provável que alguma professora ou funcionária da escola onde pesquisamos, tenha atuado de maneira efetiva (além da presença em espaços deliberativos para justificar a construção do consenso ou na digitação das decisões de terceiros na elaboração documental) na concepção das diretrizes da jornada em tempo integral, seja de maneira individual ou coletiva, em qualquer uma das esferas de governo que as elaborou de fato e tomou suas decisões.

O ciclo de conhecimento, chamado por Paulo Freire de “ciclo gnosiológico”, é o reconhecimento de que a construção do saber é – assim como nós – dotada de historicidade. Para o autor é fundamental conhecermos melhor o que já conhecíamos, tanto quanto é fundamental estarmos abertos e aptos a construir um conhecimento novo sobre aquilo que desejamos conhecer. Dessa maneira o conhecimento novo supera aquele que um dia já foi novo, e estabelece as bases para a superação contínua do que já se conhece, por outros conhecimentos constantemente mais novos e mais abrangentes (FREIRE, 2016, p.30).

Por isso entendemos que, para os sujeitos de nossa pesquisa, foi importante socializar entre nós todos, o que todos conhecíamos sobre a educação escolar em tempo integral, para que se possa, a partir dessa partilha inicial, conhecer mais

sobre o tema, para poder se posicionar sem ingenuidade sobre ele e com vistas a transformá-lo.

Ou seja, a opção metodológica adotada, possibilitou levar realmente em consideração as contribuições dos sujeitos desta pesquisa, ao contrário das esferas institucionais que utilizam a presença dos trabalhadores em espaços deliberativos apenas como atividade pró-formal, que os coloque responsabilize por decisões das quais efetivamente não participam.

O cenário descrito, que será apresentado com mais elementos no tópico referente à metodologia desta pesquisa, é suficiente para a compreensão de que nos situamos com este trabalho num contexto educacional que, dentro dos conceitos apresentados, pode ser definido como educação popular.

Freire, em diálogo com Nogueira (1993), define a educação popular da seguinte forma:

entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso *poder*, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer a escola de outro jeito. Em primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 1993, p.19).

Como é possível perceber, através das condições apresentadas sobre o campo em que nos inserimos, existem no contexto elementos que remetem também à alienação do trabalho, já que a camada popular representada pelas trabalhadoras da escola vai “executar” um trabalho idealizado por outro, que o “pensou”.

Embora quando falamos em educação e processos de ensino e aprendizagem, seja impossível pensarmos num trabalho “não intelectual”, há diferenças entre quem “concebe” e quem “executa” as políticas públicas da área, e essa relação constitui caracterizações muito próximas à divisão social do trabalho.

Ainda que este não seja o tema principal de nosso trabalho, e sobre ele não iremos nos alongar, perceba-se ao menos que neste caso, parece pertinente admitir que o significado real do trabalho torna-se prejudicado na vida de quem sofre afecção em relação ao que aqui denominamos alienação. Afinal, diante de um processo onde a opinião dos sujeitos não costuma ser levada em conta nas decisões sobre *o que fazer*, provavelmente o engajamento destes mesmos sujeitos

também se faça desmotivado, impondo dificuldades à execução das tarefas que os processos pedagógicos exigem.

Alienados em relação trabalho, reconhecendo-se este como uma das formas de *ser e fazer* no mundo (talvez a mais determinante), nos desumanizamos. O que nos humaniza, é a relação homem-mundo onde o trabalho assume, junto com outros elementos, papel central. É transformando a realidade de maneira consciente que a humanidade se percebe inacabada, sempre procurando por transformar mais, conhecer mais. Essa é a concepção que entende homens e mulheres como seres à *procura*, vocacionados a *ser mais*, o que para Paulo Freire (2011) se traduz como a incompletude do ser humano e a razão maior de sua busca permanente por conhecimento.

Sobre a alienação, seguem as palavras de Freire (2011):

por isto mesmo é que, qualquer que seja a situação em que alguns homens proibam aos outros que sejam sujeitos de sua busca, se instaura uma situação violenta. Não importam os meios usados para esta proibição. Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros (FREIRE, 2011, p.104).

Numa situação de alienação, onde o trabalhador apenas reproduz uma prática por ele irrefletida, a práxis não acontece. Na ausência de significado real no seu trabalho realizado, é provável que as ações por ele desenvolvidas também fiquem prejudicadas, no sentido de ficarem aquém das verdadeiras possibilidades que representam.

No caso da educação escolar em tempo integral, o desperdício destas possibilidades pode ser bastante evidente quando há um descompasso entre o que o trabalhador poderia ter realizado, e o que o sistema público de ensino criou – através de agentes que não realizaram o trabalho *in loco* - como condições para que o trabalho fosse feito.

Retomar o engajamento e desconstruir a opressão imposta pelo que aqui chamamos de alienação representariam desdobramentos importantes para que os sujeitos de nossa pesquisa discutissem a educação escolar em tempo integral a partir de seus interesses, enquanto membros de uma comunidade escolar que executam as políticas educacionais públicas que nos propusemos a estudar.

Sobre participação na direção das ações dos sujeitos, e de seu comprometimento com a mudança, Vasconcellos (2009) assim escreve:

a participação é uma resposta a um dos anseios mais fundamentais do homem: ser levado em conta, tomar parte, ser incluído, ser respeitado. Todavia a participação só tem sentido quando existe por detrás uma ética, uma disposição em mudar realmente o que for necessário e não apenas as aparências [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 24-5).

Melhorar as condições de enfrentamento das pesquisadoras da comunidade, na disputa sobre os rumos de seu trabalho, aumenta as chances de equilibrar as tensões existentes no embate entre o que parece ser importante e o que de fato importa na questão da ampliação do horário da jornada escolar.

Tanto em Vasconcellos (2009) quanto em Freire (2011), há evidências de que a conscientização é um processo dialético do fazer concreto e do pensar sobre este fazer, ou de dar-se conta do que se fez e apropriar-se dele. Portanto, conscientizar-se auxilia no engajamento efetivo dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de que com seus anseios sendo levados em conta, se ampliem as possibilidades rumo à sua própria humanização e ao trabalho com significado real em relação ao vivido.

Em outras palavras, a conscientização das trabalhadoras em educação sobre seu próprio trabalho, a partir do atendimento de seus anseios, humaniza os processos de ensino e aprendizagem e coloca as relações presentes no ambiente escolar num patamar mais próximo ao que deseja construir a educação crítica e emancipatória.

A educação crítica e emancipatória é aquela que deve auxiliar (nunca impor) a passagem do sujeito da heteronomia para a autonomia (FREIRE, 2016, p.68-69), de forma a que, a partir do ato de *pensar certo*⁷ possam ser estabelecidas as bases dessa caminhada.

Aprender e ensinar a ler e interpretar o mundo, agindo de maneira a transformá-lo em algo melhor a partir da reflexão profunda, parece ser, portanto, o anseio de quem participa dos processos educacionais na perspectiva da educação crítica e emancipatória, onde educadores e educandos são sujeitos de um mesmo momento de construção do conhecimento, embora com papéis diferentes.

⁷ *Pensar certo* para Paulo Freire representa o abandono do pensamento mecanicista, que é superado por um raciocínio onde o sujeito faz a relação dialética entre aquilo que se aprende, e a realidade vivida. Nesta medida, faz crítica ao intelectual que “fala bonito sobre dialética mas pensa mecanicistamente” (FREIRE, 2016, P.29).

Mas quais são os anseios das trabalhadoras, “junto com” as quais realizaremos este trabalho, diante da educação escolar em tempo integral? Como “re”-conhecê-los? Como produzir um conhecimento necessário para responder a esses anseios?

Em questionamento similar sobre a origem da construção deste tipo de conhecimento, Brandão (1982) deixa clara a posição de que é dos setores que tradicionalmente seriam os objetos da pesquisa científica educacional tradicional, que devem emergir os sujeitos da pesquisa participante, de maneira a que esses mesmos sujeitos respondam às perguntas do parágrafo anterior de maneira crítica, autônoma e emancipada, e que nas palavras do autor, assumam o protagonismo de “conhecer sua própria realidade. Participar da construção deste conhecimento e tomar posse dele. Aprender a escrever a sua história de classe. Aprender a reescrever a História através da *sua história*” (BRANDÃO, 1982, p. 11).

Perceba-se que com a mudança da condição dos pesquisadores participantes, ao migrarem da situação de “objetos a serem pesquisados” para “sujeitos produtores do conhecimento acerca de suas realidades”, exige-se também uma readequação do papel do pesquisador acadêmico, que deve ser diferente daquele dos processos da pesquisa científica educacional e tradicional.

Brandão (1982) nos diz que os cientistas, ou os pesquisadores acadêmicos, devem ser nesta modalidade de pesquisa, uma “gente que serve”, ou uma “gente aliada”, onde, diante de um trabalho comum a pesquisadores populares e acadêmicos (embora também com papéis diferentes), “se utilize os conhecimentos científicos que sempre foram negados aos oprimidos como mais um instrumento de reconquista popular” (BRANDÃO, 1982 p. 11).

Ou seja, nossa pesquisa participante justifica sua realização incorporando o compromisso de produzir, junto ao coletivo, significado real na vida das pessoas envolvidas - e reflexos em seu trabalho -, através da ação dos próprios pesquisadores populares, auxiliados por um facilitador acadêmico que, co-realizando a produção deste conhecimento, satisfaça a sua curiosidade epistemológica ao mesmo tempo em que serve a uma comunidade com ferramentas que, ou eram desconhecidas pelos setores populares, ou não havia possibilidade concreta de seu emprego, dadas as condições em que essas pessoas estavam inseridas.

Assim fica definida a modalidade com a qual nossa pesquisa será realizada, restando agora justificar a escolha do objeto central de nossos estudos.

Nossa opção por estudar o ciclo gnosiológico de Paulo Freire, em meio a estas questões, não foi fortuita. O conceito do ciclo gnosiológico que o autor apresenta, fala sobre a historicidade “do mundo” e “do conhecimento sobre o mundo”.

Segundo Freire (2016), devido ao fato de que o conhecimento sobre o mundo é histórico, assim como nós, reconhece-se que ele é uma produção humana e que, portanto, não é acabado, mas é constantemente produzido. E quando um novo conhecimento supera um conhecimento que ainda antes também foi novo, é onde repousa o fato de que conhecer o conhecimento já existente, é tão fundamental quanto estar aberto e apto para produzir o conhecimento que ainda não se conhece.

Essa primeira apresentação dialoga com nossos afazeres tanto em relação ao grupo de pesquisa participante, que a partir do que já conhece sobre si e seu cotidiano laboral passará – acaso tenhamos atingido nossos objetivos – a conhecer mais sobre sua realidade; quanto aos processos de ensino e aprendizagem entre educadores e educandos presentes no lócus da pesquisa, onde pretendemos verificar com a análise de dados se há uma relação entre o que se aprende no período parcial, com o que se aprende no contraturno, no sentido de conhecer melhor o que já se conhece e construir conhecimentos novos.

Para que o ciclo gnosiológico ocorra de maneira adequada, é fundamental ao educador, segundo Freire, *pensar certo*:

pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando, cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2016, p.31)

Como vemos, há vários elementos de similaridade entre o que propõe Brandão (1982) diante da necessidade das classes oprimidas em se apropriar do conhecimento acerca de sua própria história, e de Freire (2016), quando aponta a

necessidade de se conhecer a historicidade do conhecimento sobre o mundo, para que a partir dele, se vislumbre o novo.

Em outro momento, ao se referir aos elementos indissociáveis presentes num ciclo de conhecimento, ou ciclo gnosiológico como se refere o autor, Freire (2016) se manifesta (indiretamente) também sobre a questão de humanizar-se agindo *no e com* o mundo:

o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se trabalha a produção do conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por esses momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 2016, p. 31).

Conforme diz o autor, a dodiscência e a pesquisa são práticas indissociáveis do ciclo gnosiológico.

Freire afirma que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. O pesquisar é a busca constante acerca das respostas que são exigidas por todo tipo de pergunta, que possibilitam conhecer melhor o que já se conhece e anunciar as novidades sobre o que de novo se conheceu (FREIRE, 2016, p. 30).

Só há ensino, portanto, se houver uma pesquisa constante que abasteça de respostas a quem participa dos processos de ensino e aprendizagem e que tem por ofício, ensinar.

Já a dodiscência se refere ao reconhecimento de que ensinar e aprender são atos indissociáveis na práxis do educador, posto que se aprende ao ensinar tanto quanto se ensina ao aprender, tornando esses dois movimentos essenciais à prática docente.

Retornando à questão do ciclo gnosiológico propriamente dito, percebemos que seus elementos podem ser identificados e analisados em dois espaços e momentos de nossa pesquisa.

O primeiro é na própria pesquisa participante, junto ao grupo de pesquisadoras populares. Nele, deve-se construir um inventário minucioso do

conhecimento apresentado durante os grupos de discussão, e a partir dos pontos levantados, perceber se ao decorrer do tempo houve algum aprofundamento ou ampliação com novos conhecimentos a partir dos trabalhos conjuntos, conforme o desenrolar das reuniões de estudo e pesquisa.

O segundo, e possivelmente o mais fundamental, é o que vai analisar se no período integral de estudos da jornada ampliada, existe uma relação dialética e dialógica entre as práticas educativas adotadas tanto no período parcial quanto no contraturno, de maneira a que essa relação possibilite aos estudantes e aos docentes, conhecerem mais e melhor o mundo em que compartilham suas vidas.

Da tensão entre esses dois momentos e espaços (os sujeitos na pesquisa e os sujeitos na ação), pode tornar-se possível, ao longo do processo, a construção do inédito viável que aponte alguns caminhos antes desconhecidos. O inédito viável é aqui entendido freireanamente como constructo de superação de uma dada situação-limite, que pode objetivar-se por meio da superação da consciência ingênua para a consciência crítica e/ou a construção de novas propostas didático-político-pedagógicas, em busca da emancipação humana.

4 SOBRE O MÉTODO

Diante do que até aqui foi exposto, e na compreensão de que o ciclo gnosiológico de Paulo Freire tem bastante proximidade com a teoria crítica do conhecimento, acreditamos que a melhor ferramenta de análise dos dados coletados neste trabalho seja o método dialético, conforme apresentado por Karl Marx (2007).

É importante ressaltar que a dialética incorpora debates acerca da construção do conhecimento desde os clássicos gregos, mas só se torna um método científico com Marx (2007), que a partir da crítica ao idealismo da filosofia clássica alemã, propõe a dialética materialista. O método marxista de análise da realidade, ao que parece, faz uso da própria realidade como argumento de interpretação do mundo e das coisas no mundo, no sentido de procurar conhecer a “lógica da coisa e não a coisa da lógica” (CHAGAS, 2011, p. 2).

Lembramos ainda que o objeto de estudos sob o qual Marx construiu seu método é a produção material da sociedade burguesa, organizada no que conhecemos como Capitalismo. Esse fato nos remete a compreender que este método é aplicado, portanto, às situações que implicam a concretude das relações sociais e políticas. Entendemos a educação escolar, entre outros fatores, também como social e política, o que parece bastar como justificativa da proposição do uso do método dialético em nossos estudos.

Segundo o professor José Paulo Netto⁸ (2016), o método dialético proposto por Marx apresenta como ponto de partida do conhecimento teórico, a experiência sensível. É realizando um “minucioso inventário da aparência” daquilo que é dado imediatamente pelos sentidos em contato com os objetos, que começamos a construir o conhecimento científico sobre eles (NETTO, 2016).

Netto (2016) citando Marx, ainda descreve o conhecimento construído acerca do objeto como a reprodução ideal realizada pelo sujeito, do movimento real que os objetos a se conhecer, realizam. Em suma, o conhecimento é o objeto reconstruído, a partir de uma investigação minuciosa de suas contradições, pelo intelecto do sujeito ao qual ele se apresenta. Ou seja, o conhecimento teórico não é

⁸ Netto, José Paulo. **Introdução ao método de Marx**. Brasília, 19 abr. 2016. Aula proferida junto ao PPGPS/SER/UnB. Universidade Nacional de Brasília - UNB. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DI3Yocu-1oI>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

o objeto, nem o substitui, mas é seu reflexo mais aproximado possível, reconstruído por nossos mecanismos de captação da realidade, que envolvem os sentidos e a reflexão intelectual.

Ainda, segundo o exposto pelo professor, a origem do movimento dos objetos está na própria condição do ser. Segundo Netto (2016), o objeto “é” (no sentido de existir como) movimento, já que tudo o que parece que está cristalizado, na realidade, se movimenta. O que dinamiza o objeto são as próprias contradições que ele contém ao ser o que ele “é”, em relação a “o que” e “a como” ele se apresenta. Se o ser é movimento por que ele é um campo de tensões, ou de contradições, é a contraposição dessas contradições, que dinamiza o ser.

Marx (1977), numa de suas abordagens sobre o tema, assim se manifesta:

para a consciência – e a consciência filosófica considera que o pensamento que concebe constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido – para a consciência, portanto, o movimento das categorias surge como ato de produção real – que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado – cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exato na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é pois de forma alguma o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a partir da observação imediata e da representação (MARX, 1977, p. 219).

Neste trecho, identificamos que para Marx (1977), o pensamento não cria a realidade a partir de si mesmo, mas dos contatos realizados com as coisas no mundo. O mundo exterior impulsiona nossos sentidos e nossa capacidade de abstração, e a reconstrução ideal, diante daquilo de real com o qual nos relacionamos, é que surge como concreticidade.

Quanto maior for o rigor e a criticidade das análises em nossas abstrações, maior será a proximidade da reconstrução ideal, realizada por nosso intelecto, com a realidade.

Em contrapartida, quanto mais superficiais e parciais forem essas observações realizadas sobre os fenômenos e suas aparências, menor também será a compreensão de seus movimentos e a posterior reflexão sobre eles será distorcida. Desta forma, há o risco de que se produzam conceitos que ocultam (ou para nós, dificultam) a compreensão da realidade concreta, que é a que determina o

que os objetos investigados são realmente, diante de um contexto mais amplo em que estão inseridos.

Nessa condição, ao mesmo tempo em que o objeto se revela, segundo Netto (2016), ele também se oculta.

A consciência limitada pela percepção parcial dos fenômenos, ou pela interpretação ingênua ou incorreta sobre eles, nos oferta como resultado de sua atividade o que Kosik (1976) chama de pseudoconcreticidade.

A superação da pseudoconcreticidade é apresentada por Kosik (1976) com os seguintes termos:

o pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. O que confere a estes fenômenos o caráter de pseudoconcreticidade não é a sua existência por si mesma, mas a independência com que ela se manifesta (KOSIK, 1976, p. 20).

Se do fragmento do texto apresentado por Kosik (1976), compreendermos que a realidade concreta é apreendida da análise crítica dos conjuntos de relações entre os movimentos dos fenômenos, e não apenas a partir da observação de cada um deles, de maneira autônoma e isolada, é possível agora nos perguntarmos como o pesquisador que concorda com essa leitura deve proceder para que estes movimentos sejam apresentados de uma forma inteligível àqueles com quem vamos compartilhar tais conhecimentos, uma vez apreendidos.

Segundo Chagas (2011), o método dialético pode ser apresentado em duas etapas, uma de investigação, e outra de exposição:

com base nessas considerações preliminares, pode-se dizer que o método dialético de Marx pressupõe, sim, dois momentos inseparáveis: a investigação (ou a pesquisa) e a exposição (ou a apresentação). A investigação, ou o método de investigação (Forschungsmethode), é o esforço prévio de apropriação, pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto, quer dizer, uma apropriação analítica, reflexiva, do objeto pesquisado antes de sua exposição metódica. E a exposição, ou o método de exposição (Darstellungsmethode), não é simplesmente uma auto-exposição do objeto, senão ele seria acrítico, mas é uma exposição crítica do objeto com base em suas contradições, quer dizer, uma exposição crítico-objetiva da lógica interna do objeto, do movimento efetivo do próprio conteúdo do objeto. A exposição é uma expressão (tradução) ideal do movimento efetivo do real, isto é, trata-se não de uma produção, mas de uma reprodução do movimento efetivo do material, do real, de tal modo que o real se “espelhe” no ideal (CHAGAS, 2011, p. 2-3).

Na etapa da investigação, portanto, se dá a busca de conhecimento sobre como o objeto se apresenta, apreendendo dele o que ele permite que dele se apreenda. Ou seja, a partir do contato com suas aparências, é necessário pensar e refletir sobre a concretude histórica que lhe constitui, de forma a se analisar criticamente o objeto em sua totalidade, antes de realizar a exposição sobre o que dele se apreendeu.

Durante a exposição, o objeto apreendido é apresentado também de forma crítica com base na contradição de seus movimentos, onde a intenção é a de desnudar sua lógica interna e os movimentos efetivos de seu conteúdo íntimo. Ou seja, passamos a apresentar os movimentos reais do objeto, espelhados naquilo que dele apreendemos, após suas contradições se tornarem verificáveis diante de rigorosa análise crítica sobre a dinâmica de suas aparências e fenômenos.

Ao método dialético são empregadas categorias de análise, que são definidas por Cury (2000) como “conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 2000, p. 21). Através deste autor são apresentadas ao leitor 5 categorias de análise: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia. A descrição destas categorias, vinculadas ao método dialético, sofre grande influência do pensamento de Gramsci, que Cury (2000) assim justifica:

o fato de se apoiar numa linha gramsciana quer dizer apenas que o pensamento desse autor contribui mais positivamente ao objetivo do trabalho, que não se limita a ela, se pode vir a ser reforçada por uma pluralidade de autores que, dentro de um horizonte comum colaborem nessa proposição. O que se quer revelar é que a contribuição de Gramsci, coadjuvada por outros autores, permite uma leitura, quiça menos erudita, porém mais aproximada da realidade. As conceituações da filosofia da práxis valorizam determinadas categorias que não são valorizadas em outras conceituações e, por seu maior grau de abrangência, permitem uma leitura mais compreensiva do real (CURY, 2000, p.10).

Empregar cada uma dessas categorias aos dados que levantaremos em nossas ações, demandaria um tempo muito superior ao que temos para concluir esta dissertação. Afinal, segundo Netto (2016), “o objeto é inesgotável, por que está em constante transformação, e é próprio do objeto nunca ser conhecido por

completo. Ele somente pode ser entendido por completo quando cessa seu movimento, ou seja, quando ele acaba”.

Ao que parece, estamos investigando um objeto que está em pleno movimento, sem indicações de que venha a esgotar sua dinâmica num futuro próximo. Portanto, se acaso a decisão fosse a de empregar em sua análise todas as categorias descritas por Cury (2000), estaríamos diante de uma tarefa muito maior do que aqui nos é possível realizar. Nesta empreitada, portanto, realizaremos a leitura de um momento da realidade do objeto a ser investigado, que é demarcada por uma situação histórica compartilhada entre os sujeitos e o objeto de pesquisa, utilizando as categorias da contradição e da totalidade como forma de interpretação e análise.

Netto (2016), alerta ao fato de que na reprodução ideal do real, nada é colocado pelo sujeito no objeto, portanto, extrai-se do próprio objeto suas categorias constitutivas. Assim o sujeito recebe as categorias, as regularidades e as leis, do próprio objeto – ou do movimento real do objeto.

O sujeito, no entanto, e na compreensão do método dialético, não é um receptor passivo. Ele precisa extrair dos objetos suas leis, suas características, suas determinações. Mas o sujeito não pode construir esse conhecimento teórico em relação ao objeto, sem que ele seja dotado do conhecimento necessário para essa extração e tratamento de dados.

Por isso, de acordo com o que defende Netto (2016), em aula já mencionada, fica justificado mais uma vez o emprego da pesquisa participante (já definida nos referenciais teóricos deste trabalho) vinculada à análise dos dados que obteremos, sob a ótica do método dialético. Foi durante nossas ações da pesquisa participante que os sujeitos deste trabalho construíram o conhecimento necessário para possuir as ferramentas para a extração adequada do movimento real dos objetos, o que posteriormente foi reproduzido no campo das ideias pelos sujeitos da pesquisa, permitindo assim a reconstrução ideal de uma realidade concreta que investigamos juntos e que por eles vem sendo desvelada.

Se o objeto é o que determina o conteúdo do conhecimento sobre seus movimentos reais, que o sujeito vai reproduzir idealmente, aparentemente não seria possível, antes da coleta de dados sobre esse objeto, apresentar as categorias com as quais ele será analisado. No entanto, devemos recordar o que Freire (2016) defende em relação ao ciclo gnosiológico (já mencionado), quando diz que assim

como há historicidade “do mundo”, há também a historicidade do “conhecimento sobre o mundo”.

Segundo o Professor José Paulo Netto (2016), o método de Marx procura explicar os elementos menos complexos a partir dos elementos que contém maior complexidade.

Marx (1977), quando cita a possibilidade de estudar um país a partir de sua economia política, assim nos apresenta essa questão:

quando consideramos um determinado país do ponto de vista da economia política, começamos por estudar a sua população, a divisão desta em classes, a sua repartição pelas cidades, pelo campo e à beira-mar, os diversos ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc. Parece que o melhor método será começar pelo real e pelo concreto, que são a condição prévia e efetiva; assim, em economia política, por exemplo, começar-se-ia pela população que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, numa observação atenta, apercebemo-nos que há aí um erro. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõe (MARX, 1977, p. 218).

O autor ainda prossegue:

assim, se começássemos pela população, teríamos uma visão caótica do todo, e através de uma determinação mais precisa, através de uma análise, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto figurado passaríamos a abstrações cada vez mais delicadas até atingirmos determinações mais simples. Partindo daqui, seria necessário caminhar em sentido contrário até se chegar finalmente de novo à população, que não seria, desta vez, a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas (MARX, 1977, p. 218).

Ora, se para conhecer elementos mais simples, necessitamos conhecer também os elementos mais complexos, nos parece existir a necessidade de se conhecer o todo para que melhor se conheçam as partes, numa relação de interdependência. É necessário, portanto, conhecer as particularidades para se conhecer a totalidade, da mesma forma que é necessário se apreender a totalidade para que se conheçam as partes.

No entanto, é importante ressaltar que segundo Marx, (1977), da totalidade é possível atingir elementos mais essenciais. Contudo, dos elementos essenciais analisados de forma isolada, não é possível se conhecer a totalidade.

Desta forma, a partir de textos e autores nos quais nos referenciamos e que já estudaram objetos similares aos que aqui pesquisamos, com maior profundidade

do que nós o fizemos, posto que devam ter realizado tais estudos ao longo de um tempo mais amplo, encontramos elementos que justificam a nossa opção em empregar apenas duas categorias de análise aos dados que coletaremos: a da totalidade e a da contradição. Acreditamos que com elas estejamos diante de ferramentas suficientes para construir o atendimento de nossos objetivos junto da investigação a ser realizada, conforme será verificável ao fim desta dissertação.

Acerca da contradição, quando Netto (2016) afirma que os objetos são autodinamizados pelas contradições que contém, ele também explica que o ser é movimento porque ele é um campo de tensões, de contradições, e é na contraposição dessas contradições, que essa dinâmica acontece.

Portanto, para o autor, a contradição que é a origem do movimento do objeto, também é parte constitutiva da sua realidade. Nas palavras de Cury (2000) há posição semelhante:

a contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade (CURY, 2000, p. 30).

Assim, a contradição se expressa sempre como uma “relação de conflito do devir do real” (CURY, 2000, p. 30). Nesta situação, segundo o autor, um elemento “sempre será definido pelo que ele não é”. Ou seja, podemos inferir ante o exposto, que a realidade além de dialética, também é contraditória, já que o conflito do que se é em relação ao que não se é, também é um dos determinantes desta realidade.

Desta forma, ao mesmo tempo em que a contradição destrói conceitos, ela também os cria, pois o que como novo se conhece, surge da superação do conflito entre conhecimentos que não eram antagônicos, mas sim, contraditórios.

O novo conhecimento não tem necessariamente origem na refutação de um conceito que suprima outro, mas na superação desta contraposição, com a origem de um conceito genuinamente novo e que, ao “estar sendo” novo, se reconhece como constituído do que já foi realidade num momento anterior, mas que agora já não é mais.

Ainda sobre a contradição, Cury (2000) assim se reporta:

sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-

histórico. O que termina por afetar a concepção de educação, pois, ao retirar dela a negação, passa-se a representá-la dentro de um real que se desdobra de modo linear e mecânico (CURY, 2000, p 27).

E mais, o autor ainda diz que “a racionalidade do real se acha no movimento contraditório dos fenômenos pelo qual esses são provisórios e superáveis” (CURY, 2000, p 27).

A relação entre o conceito do ciclo gnosiológico de Paulo Freire e a categoria de análise da contradição, no método dialético, pelo que temos visto até aqui, se encaixam coerentemente num movimento de pesquisa que pretenda compreender um processo de ensino e aprendizagem que tenciona superar uma contraposição existente, estando ela já evidente ou ainda não (mas com potencialidade dinâmica de vir a ser).

Sobre a categoria da totalidade, Chagas (2011) citando Lukács (1967) a apresenta como “condição central” do conhecimento da realidade, no método de Marx.

Nas palavras de Lukács (1967), fica assim definida a categoria da totalidade:

a categoria de totalidade significa {...}, de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (LUKÁCS, 1967, p. 240).

Para que possamos compreender essa categoria, é importante lembrarmos que o primeiro passo dado em direção ao conhecimento teórico (que em Marx também é o conhecimento científico) é a apreensão do conhecimento através das aparências (ou dos fenômenos) que o objeto, em contato com nossos sentidos, nos permite apreender. Ou seja, entramos em contato com a chamada “exterioridade” dos objetos, e não com sua essência, com seu processo de produção, com o que é a estrutura íntima e dinâmica que o constitui (CURY, 2000, p.34).

A exterioridade dos objetos abarca inúmeros fenômenos, cada qual podendo ser analisado de forma autônoma em relação à estrutura íntima e dinâmica dos objetos dos quais derivam. Nessa análise individual dos fenômenos, onde eles não são remetidos a relações contraditórias entre si ou diante da essência dos objetos, é que está incipiente o risco de que, sem uma análise crítica presente na totalidade contraditória, esses passem a ser considerados, de maneira arbitrária, como

determinantes ou determinados tanto pelos outros fenômenos quanto pelo próprio objeto do qual são reflexos. Obviamente, neste caso tratar-se-ia de um reflexo defectível, diferente da realidade.

Cury (2000) corrobora com Netto (2016) quando este afirma que sobre os objetos em movimento há uma possibilidade inesgotável de construção de conhecimentos teóricos. O autor assim o faz, quando apresenta a totalidade da seguinte maneira:

a totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições (CURY, 2000, p.35).

A totalidade não corresponde, portanto, a um universo fechado de possibilidades (tudo que há sobre). Ao contrário, ela é a arena onde os fenômenos têm suas contradições expostas e contrapostas entre si e também diante dos objetos dos quais são expressões. Desta forma, a totalidade como categoria de análise do método dialético, deve ser encarada como processo de totalização de um contexto histórico, possível para aquele momento, de produção e de contradições, das quais a construção do conhecimento teórico se nutre.

No caso de nosso objeto - o ciclo gnosiológico da forma com a qual é apresentado por Paulo Freire -, que está presente na relação entre os espaços da educação escolar em tempo integral, todos os fenômenos que lá se tornem perceptíveis precisam ser analisados a partir da relação dialética e dialógica de uns com os outros diante de sua totalidade e de sua historicidade, para que deles se possam construir novos conhecimentos.

Nesse nosso movimento de investigação é que repousa a esperança de que na exposição dos objetos, por parte dos pesquisadores sujeitos de nossa pesquisa, surja uma interpretação ideal dos fatos que realmente seja muito próxima do objeto real sobre o qual nos debruçamos a estudar, de maneira a que estes conhecimentos sirvam como base para o conhecimento seguinte e para as ações concretas no mundo por parte de nossos sujeitos, no sentido de que, uma vez conhecida, a realidade vivida possa ser constantemente melhorada através da ação consciente e da ruptura com a ingenuidade dos sujeitos que nela se estão inseridos.

5 METODOLOGIA E SEUS PROCESSOS

Acerca das ações de pesquisa, esperamos refinar neste tópico um pouco mais sobre os conceitos da pesquisa participante, descrevendo de maneira mais detalhada como se pretendeu realizar a constituição do grupo de pesquisadores e de seu grupo de discussão vinculado; qual a percepção do autor sobre o campo pesquisado e como ele se apresenta; como o objeto de pesquisa é percebido no lócus de pesquisa e como se deu a abordagem junto aos demais sujeitos da pesquisa para que os trabalhos fossem iniciados.

Salientamos que o Prof. Dr. Manoel Flores Lesama, em aulas da disciplina de Metodologia Científica ministradas na grade do Programa de Disciplinas ofertado pelo Curso a que esta pesquisa é vinculada, alertava sempre ao fato de que “o planejado nunca coincide exatamente com o executado”. Isso também se verifica nas colocações sobre a percepção da dinâmica dos objetos e seus fenômenos, que aqui descrevemos no tópico que trata sobre o Método. Característica desta condição é que só é possível executar exatamente um planejamento como este foi concebido, numa pesquisa científica, se o objeto já não possuir mais movimento, pois ao se movimentar, o objeto se afasta ou se aproxima das táticas e das estratégias que o pesquisador imaginou que poderia usar na busca de se conhecer o que se estuda. Dessa forma, ao se apresentar ou se ocultar, o objeto também vai provocando alterações na maneira com a qual o cognoscente procura interagir com o objeto estudado.

Sobre essa característica, ressaltamos que não se trata de um caminho fadado à imprecisão, mas, isso sim, a uma precisão transitória, válida para um determinado momento, e sujeita a alterações de diversas ordens, entre elas, o ambiente no qual os objetos estão inseridos e que geram sobre ele uma série de afecções, bem como à transição de momentos históricos que ocorrem durante o caminhar dos acontecimentos.

Em nossa pesquisa participante, percebemos que os rumos realmente foram determinados, em última instância, pelos próprios pesquisadores participantes, onde o pesquisador acadêmico realmente cumpriu um papel de servir e buscar conhecer mais sobre o que os participantes concordaram em estudar, a partir da posição de facilitador que agia junto a um grupo maior.

Em suma, é importante frisar que o fato de que o planejamento não coincidiu exatamente com a execução dos trabalhos, é para nós a representação prática de tudo que a teoria nos disse até este momento, reafirmando que as apostas no método e na metodologia que escolhemos parecem realmente serem adequadas para realizar o que nos propomos a fazer nesta pesquisa.

Abaixo dividimos os temas expostos no primeiro parágrafo desta seção em tópicos, para facilitar a visualização do leitor e dessa forma tornar mais claro como foi nosso percurso na construção desta pesquisa.

5.1 A PESQUISA PARTICIPANTE E O CAMPO PESQUISADO

A pesquisa participante é entendida por Gajardo (1986) como uma referência a experiências de “conhecer transformando”. Segundo a autora, o termo também é utilizado para: “designar esforços para desenvolver grupos de pesquisa que incorporem os excluídos das esferas de decisão” (GAJARDO, 1986, p.44).

Em Brandão (1982), há referência à pesquisa participante como uma “modalidade nova de conhecimento coletivo do Mundo e das condições de vida das pessoas”. Ainda, segundo o autor, a pesquisa participante é:

conhecimento coletivo, a partir de um trabalho, que recria, de dentro pra fora, formas concretas dessas gentes, grupos e classes participarem do direito e do poder de pensarem, produzirem e dirigirem os usos de seu saber a respeito de si próprias (BRANDÃO, 1982, p. 9).

Diante destas proposições, podemos definir a pesquisa participante como uma modalidade de pesquisa que se propõe a conhecer o mundo coletivamente, transformando as condições de vida das pessoas, que atua para incluir os excluídos nas esferas de decisão e reconhecer o direito ao poder de construir o conhecimento sobre si.

A partir desta definição, agir para conhecer o mundo, na perspectiva da pesquisa participante, passa por alterar a condição dos grupos sociais (em nosso caso do grupo de educadoras) de objetos de pesquisa para sujeitos da pesquisa sobre suas práticas laborais, seus territórios, suas elaborações intelectuais e sua interação com o Mundo vivido e compartilhado.

Neste movimento, o pesquisador acadêmico que construiu essa dissertação a partir desta pesquisa participante, também assumiu o papel de proponente dos trabalhos, submetendo sua intencionalidade inicial ao grupo de pesquisadores ao qual ajudou a construir e com o qual se somou, agindo como facilitador de um grupo de discussão e auxiliando no desenvolvimento das ações de pesquisa.

Nossa opção em adotar essa modalidade de pesquisa se motivou, além das razões já expostas, também em questões pessoais, éticas, estéticas e políticas que, acreditamos, sejam importantes menções ao se apresentar a metodologia adotada.

Como razão pessoal, cabe ressaltar que o pesquisador acadêmico que faz parte desta investigação é vizinho ao *locus* de pesquisa.

Seus filhos, além de estudantes da escola onde as ações são realizadas, também estão matriculados cada qual em dois dos projetos de contraturno que receberão tratativas no decorrer de nossos trabalhos.

A própria relação de vizinhança pode ser percebida como uma questão pessoal, na medida em que a escola é entendida como um aparelho público que cumpre uma determinada função social na comunidade da qual o pesquisador faz - e se sente - parte.

Como razão ética, cabe ressaltar que a pesquisa participante é aquela que, conforme nos convencemos em relação a este estudo, melhor pode apresentar representações mais precisas da realidade, a partir da interpretação própria dos sujeitos que vivenciam a existência do objeto pesquisado.

A ética universal do ser humano, que é apresentada por Paulo Freire (2016), e na qual nos referenciamos, é definida pelo próprio autor como uma ética que “não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro” (FREIRE, 2016, p.17). Essa ética, que assumimos em concordância com Freire, é a que condena o cinismo, que condena a exploração da força de trabalho, que condena as falsas promessas, que não aceita o falseamento da verdade, a ilusão dos incautos, e o ataque aos indefesos (FREIRE, 2016).

Nessa perspectiva ética, não é possível aceitar uma pesquisa acadêmica que, ainda que com boa-fé por parte de seus executores, continue promovendo a exclusão dos setores populares de seu papel de sujeitos sobre o conhecimento construído acerca de si, e que, habitualmente, se vê reduzida a um objeto de pesquisa.

Nas palavras de Brandão (1981), o pesquisador *consciente* tem atravessado (desde a época da publicação, e, entendemos, até a atualidade) um dilema:

para que serve o conhecimento social que a minha ciência acumula com a participação do meu trabalho? Para quem, afinal? Para que usos e em nome de quem, de que poderes sobre mim e sobre a respeito *de quem, o que* eu conheço diz alguma coisa? Pior ainda. Aqueles cujas pesquisas “de realidade social” pretendem estar integradas em projetos – ou seja lá o que for de “promoção”, “mudança”, “desenvolvimento social”, “transformação de estruturas”, pouco a pouco descobrem a artimanha eticamente safada e politicamente imposta, com graus variáveis de sutileza e aparente boa-fé, que sempre houve na prática do conhecimento de cientistas e agentes sobre: comunidades, classes, categorias, áreas ou problemas sociais “do povo”, “populares”, “de marginalizados”, “indígenas”. Na verdade, até aqui este tem sido o trabalho científico que divide o mundo sobre o qual realiza a prática de “conhecer para agir” em dois lados opostos: o lado “popular” dos que são pesquisados para serem conhecidos e dirigidos, versus o lado “científico”, “técnico” ou “profissional” de quem produz o conhecimento, determina os seus usos e dirige “o povo”, em seu próprio nome ou, com mais frequência, no nome de para quem trabalha (BRANDÃO, 1981, p. 10.).

Se nossa intenção era a de construir uma ferramenta de emancipação, autonomia e protagonismo, que auxiliasse as trabalhadoras da escola em que realizamos a pesquisa a se apropriarem de argumentos para uma disputa política sobre sua prática laboral, entenderíamos, por coerência ética do que defendemos até aqui, que seria fundamental desenvolver esta pesquisa com a participação efetiva dos sujeitos que vivenciariam esses processos, independente de seus resultados, atendendo nossa curiosidade epistemológica inicial ou não, já que, se transformando a pesquisa social num trabalho coletivo, outros caminhos além dos inicialmente planejados pelo proponente poderiam ser trilhados no decorrer do processo.

A opção pela pesquisa participante é também estética, uma vez que para Paulo Freire, “decência e boniteza andam de mãos dadas” (Freire, 2016, p. 34).

Ainda em Freire (2016), observamos a seguinte colocação:

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar – aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade. (FREIRE, 2016, P; 26.).

Tanto em Brandão (1981) quanto em Freire (2016), portanto, a passagem dos setores populares da condição de objeto à condição de sujeitos de pesquisa atende, antes de tudo, a uma questão ética, na perspectiva freireana da ética

universal do ser humano. Um dos caminhos possíveis para essa mudança da condição dos setores populares (de objeto a sujeito de pesquisa) é a formação de grupos de pesquisa participante, o que justifica nossa opção como sendo capaz de atender às nossas intenções com a pesquisa, de uma maneira ética.

Se nossa opção atende a uma demanda de maneira ética, podemos interpretá-la como uma ação dotada de decência e seriedade, e sendo ela assim, ética, decente e séria, ela torna-se também estética, dotada da boniteza que Freire (2016) descreve.

Por fim, em nosso trabalho, o emprego da pesquisa participante trata-se de uma opção política. Essa afirmação já foi justificada neste tópico por razões pessoais, éticas e estéticas, mas ainda cabe ressaltar que nossa perspectiva, assim como relata Freire (2016) sobre seus pontos de vista, também pretende ser a dos “condenados da Terra, dos excluídos” (Freire, 2016, p. 16).

Em tempo, momentos anteriores deste trabalho já apresentaram nossa motivação de construir com os setores populares mais elementos para a luta política que sua rotina impõe como permanente. E nesta luta política assumimos que essa pesquisa pretendeu servir aos sujeitos que a realizaram, e não àqueles que tentam submetê-los a interesses que nem sempre coincidem com os anseios dos setores populares. Não há neutralidade em nossas ações. Há a intencionalidade de contribuir historicamente com a emancipação de uma classe social oprimida, explorada e exposta à hegemonia de outra classe, dominante.

Explicitadas as razões pelas quais decidimos por nossa opção metodológica, cabe agora apresentar a maneira com a qual pretendemos realizar o trabalho.

A “forma de se fazer” a pesquisa participante ainda não encontra um modelo acabado, posto que o custo de se “conhecer transformando”, abarca em si a ideia de se “aprender fazendo” e “fazer aprendendo”. Portanto, não há receitas a serem seguidas na construção das ações desta modalidade de pesquisa. Mas, existe uma série de experiências descritas que apresentam procedimentos que, embora não configurem um protocolo de ações de pesquisa, permitem atingir resultados que submetidos a métodos de análise consistentes, validam seus resultados nos meios acadêmicos.

No capítulo de apresentação da obra que usamos como uma de nossas referências, Brandão (1982), já dizia que sobre a pesquisa participante existe “muito

mais experiências em processo do que teorias consagradas. Nada melhor, portanto, e nada mais perigoso” (BRANDÃO, 1982, p. 9).

Gajardo (1986) aponta essa questão da seguinte forma:

Não se pode deixar de reconhecer que, em muitos dos projetos de pesquisa ativa, pesquisa temática, pesquisa militante e pesquisa participante subjaz uma tentativa de contribuir para o desenvolvimento de novas teorias e métodos de trabalho, no campo da pesquisa social e educacional (GAJARDO, 1986, p.68).

Entendemos que esse aspecto inaugural, apresentado pelas pesquisas participantes, principalmente em seus passos iniciais, não deve levar ao engano de menosprezar – pela inexistência de um protocolo a ser seguido de forma literal - a historicidade e a concreticidade de experiências anteriores.

Com esta compreensão, construímos um rol de etapas a serem realizadas em nossa pesquisa, com base na literatura já mencionada e que relata casos que carregam algum traço de similaridade com o que desenvolvemos aqui. É importante lembrar que no caso de nossa pesquisa, o proponente da pesquisa participante foi o pesquisador acadêmico, o que não configura uma regra. No entanto, se os proponentes fossem outros, as etapas do desenvolvimento de ações também não seriam as mesmas.

Da mesma forma, ao ser o pesquisador acadêmico o propositor inicial dos trabalhos, a opção do planejamento foi a de agrupar 20 etapas em 2 fases: uma ulterior, onde o pesquisador acadêmico formula individualmente ou com sua equipe de pesquisadores, as formas de abordagem à comunidade na qual pretende se inserir – e que chamaremos aqui de primeira fase -; e outra, posterior, já incorporando a presença das pesquisadoras participantes em todas as tomadas de decisões seguintes e na revisão do que já foi feito – e que será chamada por nós de segunda fase.

A forma com a qual organizamos a distribuição de nossas ações, frisamos, foi construída de para atender a necessidade de aproximação com a comunidade em que pretendíamos nos inserir, bem como, uma vez aceitos e com o grupo de pesquisa constituído, atendeu também ao desenrolar de nossas atividades ao longo de um tempo, que foi determinado pelo prazo acadêmico de conclusão desta dissertação.

A questão do prazo de conclusão dos trabalhos acadêmicos como determinante das ações de pesquisa e da presença institucional do pesquisador acadêmico junto ao grupo de pesquisadoras participantes, pressiona a que as ações tenham uma duração diferente da ideal, que é determinada no próprio convívio entre esses sujeitos e forjada na superação conjunta das dificuldades que se apresentam no percurso.

Essa constatação fica evidente se pensarmos que a aproximação do pesquisador acadêmico em relação ao grupo de pesquisadoras populares é construída através de elos de confiança, respeito e admiração mútua, processo que quando artificializado pela urgência do tempo, não dá garantias de que os diálogos sejam realizados com toda a riqueza que potencialmente possuem, já que, quando os assuntos são mais delicados, o zelo e a responsabilidade de quem fala sempre fica em evidência diante da necessidade de transmitir confiança para aquele que recebe as informações, o que tende a tornar os diálogos iniciais dotados de uma polidez que pode atenuar conscientemente as diferenças para manter a construção de elos.

Apenas com o tempo e a construção das relações de confiança, é que toda a riqueza da diversidade sobre temas mais polêmicos pode ser levada a um patamar onde não ocorra o perigo a ruptura precoce de parte de alguma fala dos pesquisadores participantes que ocorra em polêmica ou que gere uma contradição mais aguda diante do conhecimento empírico e de senso comum que eventualmente permeie a interpretação da realidade na perspectiva dos pesquisadores todos.

Ainda que não mencionado anteriormente, a cidade de Matinhos tem amplo histórico de traços patrimonialistas, popularmente tratados como coronelismo por seus moradores. Não são poucos os relatos de agressões e perseguições a funcionários públicos do município quando estes decidem questionar os atos da administração. No decorrer da pesquisa lembramos ao grupo que essas condições, caso fossem evidenciadas em alguma das falas das educadoras, receberiam tratamento específico no decorrer dos trabalhos. Durante a apresentação dos dados coletados para submissão à análise, exporemos algumas situações que possuem relação como o que acabamos de descrever, e que tornarão mais clara nossa posição sobre o tema.

Para entendermos o que foi construído, tanto quanto na abordagem à comunidade, quanto aos nossos passos imaginados no planejamento, seguimos

com a apresentação das fases e da configuração das etapas que imaginamos suficientes para realizar a pesquisa proposta:

Primeira fase

- 1) Definição, a partir do proponente, de um objeto de pesquisa;
- 2) Identificação de um *lócus* de pesquisa, onde exista o objeto de pesquisa e este apresente características potenciais para se tornar um problema de pesquisa;
- 3) Definição preliminar de um calendário de ações, além dos objetivos, conceitos, hipóteses, referenciais teóricos e métodos de pesquisa a serem aplicados/atingidos na investigação do problema;
- 4) Estudo preliminar do território onde o *lócus* está inserido e da composição social do grupo ao qual o proponente decidiu se aproximar;
- 5) Inserção do proponente junto à comunidade com a qual se pretende formar o grupo de pesquisadores participantes;
- 6) Apresentação à comunidade dos itens 1, 2 e 3 que compõem a descrição destas etapas.
- 7) Discussão e adequação, a partir do retorno da comunidade, dos itens citados.

Segunda Fase

- 8) Formação do grupo de pesquisa participante a partir do convite público realizado em reunião específica dos interessados para tal, que surgiram a partir do item 6 da Fase 1;
- 9) Realização da reunião inaugural do grupo de discussão;
- 10) Discussão e readequação, a partir do encontro inicial do grupo, do item 7 da Fase 1;
- 11) Utilização das reuniões iniciais para aprofundar a imersão do mestrando pesquisador na realidade vivida pelo grupo de pesquisa participante;
- 12) Início das reuniões em formato de “roda de conversa”, para levantar o inventário de aparências e fenômenos que o objeto emane durante sua investigação;
- 13) Estimular o movimento dos fenômenos e dos objetos a partir do item 11 da Fase 2;

- 14) Problematizar junto ao grupo de pesquisa, no papel de facilitador, questões que possibilitem a análise crítica do inventário levantado na etapa 12;
- 15) Reinventariar os dados apreendidos durante as reuniões até esta etapa;
- 16) Submeter os dados da etapa 15 à reanálise crítica por parte do grupo de discussão;
- 17) Elaborar um plano de ação que possibilite a continuidade do grupo de pesquisa participante ao término dos trabalhos, na perspectiva de construção do inédito viável ante a realidade apreendida durante os trabalhos;
- 18) Submissão do texto acadêmico que retrata as ações de pesquisa ao grupo da pesquisa participante;
- 19) Anúncio da conclusão da participação do mestrando pesquisador nesta etapa dos trabalhos;
- 20) Realizar visitas posteriores que desenvolvam algum produto acadêmico que possibilite a continuidade dos trabalhos por parte dos participantes, ou que verifique o fim da atividade e os motivos que levaram a tal desfecho.

Conforme apontamos anteriormente, as 5 etapas iniciais da primeira fase têm um caráter mais individual de elaboração, e perpassam sobre o planejamento de abordagem que o pesquisador acadêmico pretendeu lançar sobre os sujeitos do *lócus* onde pretendeu se inserir. As etapas 5 e 6 dessa mesma fase foram a transição entre o planejamento individual e a tentativa de conseguir adeptos ao projeto, as futuras pesquisadoras participantes, tentando inserir esses novos sujeitos já nos passos iniciais a serem tomados na caminhada da qual pretendíamos convencê-las a participar. A etapa 7 desta primeira fase, foi o primeiro replanejamento realizado após as intervenções iniciais.

As etapas da segunda fase foram apresentadas ao grupo de discussão e submetidas a contribuições de forma a que, quando realizadas, fossem incorporadas ao próprio corpo deste texto como reais construções coletivas, realizadas pelo coletivo que participou do grupo de discussões. Essa divisão em duas fases foi necessária já que, é na submissão do que foi construído individualmente (fase 1 – etapas de 1 a 5) como forma de abordagem, à aprovação e contribuições dentro da

coletividade, que ocorre a percepção por parte dos futuros sujeitos da pesquisa de que realmente houve a inclusão de suas contribuições no produto acadêmico que seria construído e que agora se apresenta. Ou seja, este momento representa uma oportunidade de que os sujeitos se percebam, não só como sendo “levados em conta” no processo de pesquisa, mas como educadores pesquisadores que passam a repensar empírica e cientificamente suas práticas.

Em nossa avaliação, esse procedimento contribui com a percepção de pertencimento e autoridade ao processo que efetivamente se construiu durante a pesquisa.

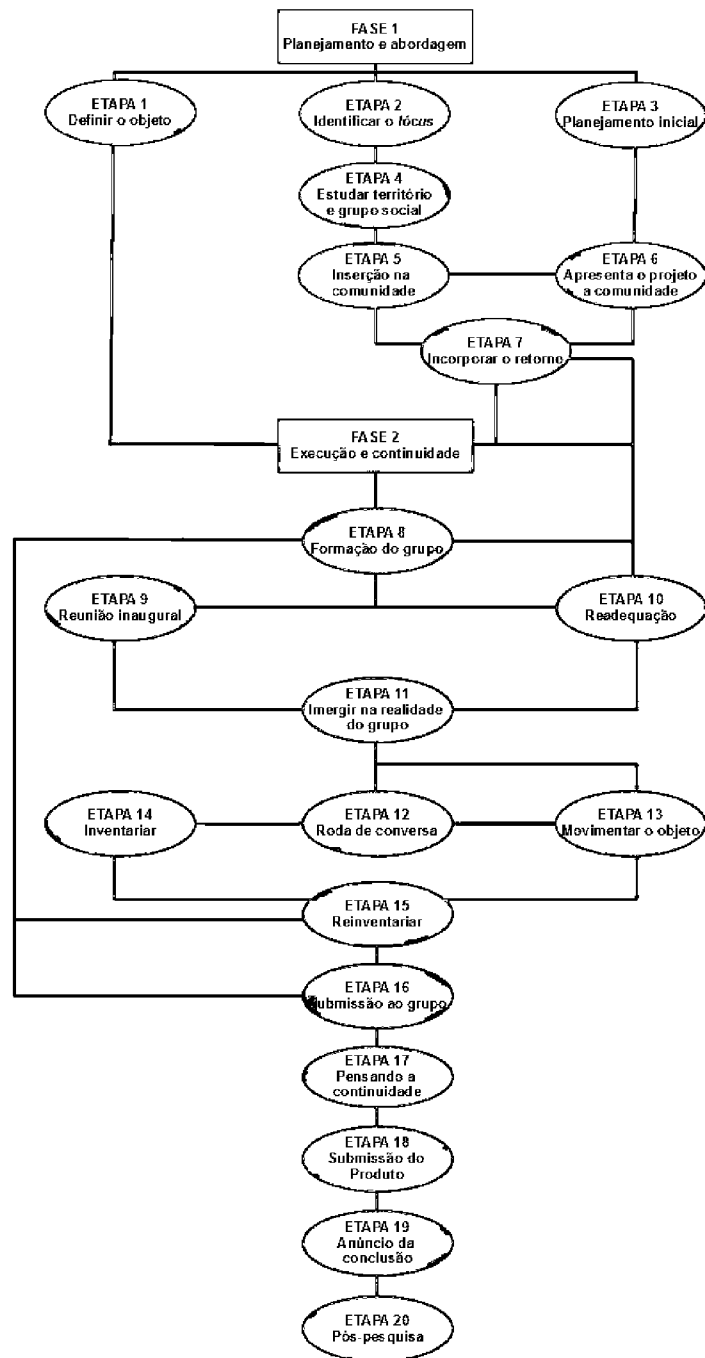
Para melhor situar o leitor sobre o desenvolvimento deste trabalho, apresentaremos a figura 1 como síntese das etapas roteirizadas em suas respectivas fases.

Com a descrição das etapas em forma de figura, buscamos as apresentar uma ordem de execução, bem como suas correlações durante o andamento dos trabalhos.

Como veremos na descrição dos subtópicos a seguir, a dinâmica da pesquisa e a conjuntura em que ela estava inserida durante sua execução, seja no ambiente interno ou em uma conjuntura mais ampla, interferiu diretamente na execução das etapas, e se traduziu no resultado final de nossa pesquisa. Nada mais coerente a partir das opções com as quais construímos este trabalho.

A figura abaixo representa o emaranhado de correlações entre as etapas, tentando expor de maneira mais objetiva a necessidade de várias idas e vindas no percurso realizado, o que oscila de acordo com a maneira em que os fenômenos se apresentaram, e qual era a adequação possível para que a metodologia pudesse ser aplicada da maneira mais próxima possível ao idealizado, ou, melhor ainda, mais próxima possível das imposições realizadas entre nosso desejo de construir a pesquisa, e a percepção da influência da realidade em nossas atividades.

FIGURA 1 – PERCURSO METODOLÓGICO



FONTE: O autor (2019).

5.2 O CAMPO DE PESQUISA

Matinhos é um município do Litoral do Paraná com população atualmente estimada em 34.207 mil habitantes, segundo Caderno Estatístico do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social – IPARDES - de 2019.

A rede municipal de educação possui 7 estabelecimentos de Ensino Fundamental regular, que contabilizaram, em 2018, 2780 matrículas.

Do universo de estudantes inscritos na rede municipal, 342 foram matriculados em nosso *lócus* de pesquisa, que é a Escola Municipal Monteiro Lobato, número que fica 13,9% abaixo da média do número de matrículas por escola na cidade. A Escola Municipal Monteiro Lobato, está situada no bairro Riviera, numa região da cidade conhecida popularmente como “lado dos balneários”, que congrega uma parte considerável da população residente no município. Atualmente seu quadro de profissionais conta com 2 cozinheiras, 3 auxiliares gerais, 1 secretária, 1 coordenadora, 1 diretora e 14 professoras.

O território onde o *lócus* está inserido ainda é submetido à outra subdivisão: há o “lado da praia” e o “lado do mato” ou “lado do morro”, que é como se conhece os espaços que ficam ao lado da rodovia que percorre a região. O espaço que fica entre o mar e a rodovia é conhecido como “lado da praia”. O espaço que fica entre a rodovia e o restante da área até o limite do bairro seguinte é conhecido como “lado do mato” ou “lado do morro”.

Uma descrição popular mais precisa da localização da escola onde realizaremos o trabalho, normalmente é feita dizendo que a Escola Monteiro Lobato fica para o lado dos balneários, para o lado do mato. Para o lado do mato, é maior a presença de moradores fixos que para o lado da praia. No entanto, as ações de urbanização, calçamento, paisagismo e aparelhos públicos de saúde e lazer (como praças e equipamentos de ginástica), quando existem, na grande maioria das vezes, se localizam para o lado da praia, que são ocupadas na época de férias, por veranistas, moradores de outras cidades.

Porém, se tomarmos como referência o padrão das construções, pode-se dizer que os veranistas desta região, aparentemente tem um poder aquisitivo muito inferior aos que frequentam o balneário de Caiobá, destinado à elite que visita o município nas temporadas de verão.

Infelizmente, não há dados públicos e oficiais que estratifiquem a população fixa dos bairros de Matinhos, o que poderia nos localizar melhor quanto à distribuição das pessoas da comunidade escolar em relação ao seu entorno.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2016) existiam no ano de 2016, 12.037 pessoas ocupadas economicamente em Matinhos, o que representava cerca 36,4% da população. Ainda cabe ressaltar que 31,7% dos habitantes da cidade sobrevivem com renda inferior a meio salário mínimo por pessoa. É sempre importante lembrar que o salário mínimo estimado pelo Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos - DIEESE -, deveria ter sido em fevereiro de 2019 no valor de R\$ 4.052,65, o que seria suficiente para sustentar uma família composta por 4 pessoas durante o período de 30 dias, porém como é de conhecimento público, o valor do salário mínimo do Estado do Paraná varia de R\$ 1.306,80 a R\$ 1.509,20, conforme as categorias profissionais, bem abaixo do mínimo necessário para o sustento básico.

O fato de existirem, segundo o IPARDES (2019), cerca de 34.000 mil moradores numa cidade com 33.100 domicílios, também é um fator que aponta no caminho da desigualdade na qual a escola estudada está inserida. Muitas famílias do bairro residem em regiões de ocupação irregular, enquanto há muitas habitações de veraneio que são utilizadas apenas pelo turismo de verão na época da temporada, o que significa dizer que uma grande parte das casas são habitadas em média por no máximo 90 dias por ano, ficando ociosas pelos outros 275 dias restantes.

Esse uso restrito das habitações desvia a função social da moradia conduzindo a formas de exclusão diversas que, embora importantes, não serão objeto específico de estudos neste trabalho. No entanto, como parte considerável destas casas e prédios comerciais estão localizados na região em que a escola estudada está inserida, sua menção se faz importante, pois compõe o quadro de compreensão da totalidade na qual o objeto de estudos e o *lócus* de pesquisa estão inseridos.

É notório o fato de que parte da renda das famílias do bairro vem justamente da manutenção e limpeza das casas que os turistas possuem na região, e certamente reflexos dessa relação laboral estarão presentes direta ou indiretamente, em algum momento, no contexto de nossos trabalhos.

Voltando aos dados do IPARDES (2019), o município de Matinhos não conta com nenhum teatro, cinema, livraria, concha acústica, coreto, galeria de arte, museu, ou aparelho público de cultura ou lazer, excetuando 2 bibliotecas públicas, 1 pista de skate e 2 ginásios de esportes (1 deles que foi descoberto e virou quadra) que estão vinculados à Secretaria Municipal de Educação e Cultura e que ficam (com exceção da praça de skate que se localiza no próprio bairro Riviera) no centro da cidade ou em locais distantes da Escola Monteiro Lobato.

Próximo à escola existe o Parque Estadual Rio da Onça, que conta com programas de visitação assistida quando atende as escolas. A área do parque conta com boa infraestrutura e oferece diversas atividades de educação ambiental (embora na perspectiva da responsabilização individual) aos visitantes.

As professoras da escola Monteiro Lobato realizam com frequência visitas ao parque, no que contam com o apoio dos pais e da direção do estabelecimento, conforme ser verifica nos relatos concedidos à confecção deste trabalho.

Os dados sobre saúde pública e saneamento básico do município, também constituem parte importante do cenário de carências que estamos descrevendo. Exemplo dessa situação pode se constatar a partir de dados do IPARDES (2019), que afirmam que existiam em 2018 apenas 21.471 ligações de esgoto para atender os 33.100 domicílios da cidade de Matinhos. Ou seja, cerca de 1/3 do esgoto da cidade ainda não possui ligação com a rede de tratamento adequada a esse tipo de dejetos. Ao lembrarmos que se trata de uma região litorânea, com a economia dependente em grande escala do turismo, a questão da balneabilidade da praia sempre deve ser levada em conta, e essa balneabilidade tem relação direta com o tratamento dado ao esgoto doméstico da região.

Considerando que uma parte dos habitantes fixos da cidade vive em situações precárias de moradia, é possível inferir quais domicílios, em sua maioria, não são ligados à rede de esgoto, e qual é a fração da população que sofre as principais consequências da situação.

Também é importante conhecer e compreender como a situação descrita se reflete nas questões da educação pública municipal, de forma a que nos possibilite, durante a pesquisa, construir o direcionamento que propomos como um de nossos objetivos, que é o construir as análises do ciclo gnosiológico da jornada ampliada tomando como ponto de partida questões da educação ambiental. Saneamento,

habitação, saúde pública e áreas de cultura e lazer, compõem temas relacionados à questão do ambiente em que a escola está inserida.

5.3 DESCRIÇÃO DO OBJETO NO *LÓCUS* DE PESQUISA

A meta 6 do PNE afirma que o Estado deve oferecer educação em tempo integral para no mínimo 50% das escolas públicas, de forma a atender 25% dos estudantes da educação básica até 2024.

Como possibilidades e ferramentas para atingir este objetivo, o PNE (BRASIL, 2018) apresenta em sua meta 6 as seguintes estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) estudantes na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; 6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; 6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral; 6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários; 6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de estudantes matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei no 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de estudantes (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino; 6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais; 6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas; 6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos estudantes na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (Brasil, 2018. Disponível em:

<<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 17 mar. 2018.).

Na intenção de aplicar a lei, e de atingir a meta proposta pelo Plano Nacional de Educação de 2014, a Prefeitura Municipal de Matinhos formou parcerias com 3 instituições que se propuseram, através de projetos, a ofertar o contraturno aos estudantes do município.

Embora tenhamos buscado informações sobre eventuais editais ou licitações acerca destas parcerias, não houve retorno dos órgãos públicos sobre evidências que justifiquem o estabelecimento das escolhas tomadas, e não de outras quaisquer. Numa resposta genérica e informal, a informação repassada pelos trabalhadores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município, é de que os proponentes podem apresentar a qualquer tempo, via Câmara Municipal de Vereadores ou via executivo, quaisquer projetos que se relacionem com a questão do contraturno. A decisão, ainda segundo estes interlocutores, acerca de quais os projetos a se escolher, passa por critérios técnicos da própria Secretaria Municipal ou da aprovação de algum artifício legal da Câmara de Vereadores.

Os três projetos de contraturno que o município oferece atualmente, através das parcerias estabelecidas com base nos critérios descritos acima, são popularmente conhecidos como FETIEP (com o Programa Saberes), Surf (através de uma associação civil sem fins lucrativos que oferta o projeto Ondas do Saber) e SESC (que oferece aos estudantes o projeto Futuro Integral na Escola).

Diante de levantamento documental, encontramos o termo de convênio entre a Organização Centralizadora de Esportes Aquáticos de Matinhos – OCEAM -, que estabelece o plano de aplicação do projeto denominado “Ondas do Saber”. O termo de parceria a que tivemos acesso, e que trata da questão, anuncia que no momento da assinatura do documento, o projeto atendia cerca de 450 crianças, sendo 390 matriculadas no Ensino Fundamental I e 60 no Ensino Especial da rede municipal de ensino de Matinhos. No mesmo documento, aprovado em 27 de fevereiro de 2018, a OCEAM é citada como “única entidade dentro da municipalidade destinada a este fim”.

Outra constatação é a de que a parceria que era realizada com a Federação dos Trabalhadores na Indústria do Estado do Paraná – FETIEP - foi constituída na forma da permissão de funcionamento de uma autarquia municipal, criada pela Lei

Nº 1235/2009, que atende pelo nome de “Programa Saberes”, que atuou por muitos anos dentro das dependências físicas que abrigam a sede desta federação no município, onde, diante dos documentos apresentados, não foi possível identificar ainda qual era a contrapartida (ou se ela inexistia) que o município oferecia ao FETIEP pela cessão do espaço físico para a realização do contraturno.

Fato é que essa parceria foi rompida, e a continuidade das atividades do Programa Saberes é garantida graças a uma nova parceria constituída com o Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná, que tem cedido estrutura e o espaço físico para que a autarquia possa desenvolver seu projeto de contraturno no campus deste Setor da Universidade. Atualmente, o Saberes conta com 300 estudantes matriculados.

E há ainda o programa Futuro Integral, que é realizado em parceria entre o Serviço Social do Comércio – SESC - PR -, e a Prefeitura Municipal de Matinhos. Acerca do programa Futuro Integral não há qualquer documento público fornecido durante nossa busca. O gerente regional do SESC, inclusive, chega a informar oralmente, através de seu gerente da unidade SESC Caiobá, em resposta ao ofício que enviamos solicitando acesso aos documentos que poderiam ter estabelecido algum tipo de convênio (ANEXO I), que não existe tal parceria, e que o serviço ofertado pelo SESC é realizado de maneira autônoma e independente da prefeitura.

Em outra oportunidade, a resposta ao ofício (ANEXO I) enviado em nome do orientador desta pesquisa, Prof. Dr. Maurício César Vitória Fagundes, foi também através de ofício por parte da entidade (ANEXO II), informando que os documentos pedagógicos solicitados não poderiam ser entregues, posto ser a linha de pesquisa do mestrando vinculada às ciências ambientais, o que não coincide com o que se trabalha no contraturno ofertado através da instituição, descaracterizando assim, segundo eles, a necessidade do envio da documentação para a realização da pesquisa.

Curiosamente, no entanto, o transporte escolar utilizado para levar as crianças da escola até a sede da entidade onde o contraturno ocorre, é ofertado pelo município, fato que nos causa certo estranhamento na ausência de uma parceria. O convite para as matrículas também é amplamente divulgado através das escolas, e contam, inclusive, com recados em papel timbrado encaminhados na agenda das crianças.

Segundo informação de um dos professores que atuam no Futuro Integral, o projeto conta também com aproximadamente 300 matrículas no momento.

Conforme o método que aplicamos ao tratamento dos dados levantados nos aponta, essa visão inicial dos projetos pode ser percebida como uma primeira aparência dos fenômenos investigados. Nesta condição, quando analisamos relações mais complexas, durante o manejo do inventário de mais aparências que o objeto e seus fenômenos apresentaram durante os debates no grupo de discussão, outras situações foram se apresentando. Esses dados, como todos os demais, são coletados na fala dos educadores de como se dá a construção do ciclo gnosiológico nos processos de aprendizagem das crianças, diante de suas percepções acerca do conhecimento construído nas atividades educativas desenvolvidas nos projetos.

No entanto, para continuarmos apreendendo sobre as aparências iniciais dos objetos e mediatizarmos junto ao grupo de discussão, temas que instiguem os pesquisadores a se aprofundarem em suas percepções iniciais, pareceu ser fundamental discutirmos, além das questões da formalização burocrática e das questões da pequena política que envolve as parcerias, os planos e projetos pedagógicos das propostas que as instituições que firmaram os convênios ou parcerias com a Prefeitura de Matinhos apresentaram no ato de assinatura (ou não segundo informação extraoficial do SESC) dos acordos.

Sobre o projeto “Ondas do Saber” (ANEXO III), empreendido pela OCEAM, este assim se apresenta:

O projeto Ondas do Saber Surf Escola oferece às crianças da rede Municipal de Ensino de Matinhos, atividades recreativas com ênfase nas técnicas do surf, atuando no contraturno escolar, com a finalidade de estimular as práticas de atividades corporais e cognitivas que o surf proporciona a seus praticantes (OCEAM, Projeto Ondas do Saber Surf Escola. 2018).

Nossa observação inicial possibilita inferir que essa modalidade de oferta de atividades extracurriculares, em contraturno, que coloca as crianças em contato com a natureza e que estimula práticas corporais e cognitivas vai, aparentemente, de forma parcial ao encontro do que o que o MEC propõe como atividades de ampliação de jornada, alinhadas ao perfil de egresso que se deseja formar.

No entanto a análise das falas dos educadores, que virá em tópicos subsequentes, apresentará dados mais precisos sobre o tema. Por lá será verificado

quanto à curiosidade das crianças que participam do projeto, para que se possa compreender de maneira mais profunda se de fato a aparência que identificamos sobre o Ondas do Saber tem relação direta com a realidade ofertada na parceria e a demanda institucional, na totalidade em que o projeto se insere.

Ao adotarmos o método dialético para análise dos dados que coletamos, assumimos também o princípio de que o critério da verdade é a prática.

Nesse caso, se um projeto se apresenta capaz de contribuir parcialmente ao que o MEC propõe como formação integral em seus documentos pedagógicos, é possível, diante da análise da totalidade de dados levantados, avaliar possibilidades para que sua se construa maior proximidade com aquilo ao qual se propuseram a realizar, imaginando saídas inéditas para os problemas que foram identificados.

A simples leitura e interpretação dos documentos a que tivemos acesso, não permite identificar se a concepção e a redação do projeto, por exemplo, foram acompanhadas por algum profissional da área de educação que conhecesse com elementos suficientes as questões referentes à expansão de jornada. Justamente por isso, pelas lacunas presentes nos documentos, é que a prática deve determinar se tal projeto atinge ou não a totalidade de objetivos propostos pelo Ministério da Educação.

Portanto, a facilitação deste debate junto ao grupo de discussão da pesquisa participante, através de documentos oficiais que serviram para o estabelecimento formal das parcerias com a prefeitura, tornou-se fundamental para compreendermos durante as ações da pesquisa, quais relações entre as atividades ali realizadas constroem (ou deixam de construir), ambientes favoráveis para proporcionar espaços de busca constante pelo conhecimento.

Como verificamos ao longo da investigação, há a possibilidade de que um estudante esteja matriculado em dois projetos simultaneamente. Para conhecimento, o Futuro Integral funciona em 2 dias da semana, o Programa Saberes em 3, e o Ondas do Saber em 1. Desta forma, ficaria justificada a contribuição de um projeto de caráter primordialmente esportivo, como parte de um contraturno que se pretende, seja o mais amplo possível quanto aos temas como os quais trabalham, já que existem outros projetos que ao se relacionar com um que se especializou apenas em uma parte das áreas a serem desenvolvidas, suprirão as eventuais lacunas sobre o restante das atividades a serem desenvolvidas.

Sobre o Programa Saberes, implantado por Lei Municipal já mencionada, e que funciona como autarquia da Prefeitura Municipal de Matinhos, consta em seu projeto de implantação (ANEXO IV) a seguinte apresentação:

o presente projeto tem como principal objetivo a complementação das atividades pedagógicas por meio de atividades desportivas, da educação em ambientes alternativos, de acompanhamento pedagógico e das atividades artístico-culturais. Assim, possibilitaria uma educação emancipadora que vê na prática da cidadania uma construção da verdadeira democracia, com uma educação inclusiva e integral (Matinhos, Projeto de implantação da Lei Nº 1235/2009 – Programa Saberes, 2009, p. 3).

O Programa Saberes, que se apresenta de uma maneira mais abrangente que o projeto Ondas do Saber, aparentemente pretende construir práticas educativas que se aproximam da educação emancipatória, contudo, sem mencionar em sua descrição inicial a palavra “crítica”.

Ainda assim, o texto cita a prática da cidadania como caminho para a construção da “verdadeira democracia”. Mais adiante, quando da análise das falas das educadoras, ficarão evidentes algumas contradições entre os conceitos de cidadania, democracia e “verdadeira democracia” já que durante os trabalhos, várias foram as contradições acerca das práticas verificadas em um ou outro momento das atividades de contraturno que tem relação com este tipo de afirmação, e inclusive a partir deste projeto.

Na pesquisa participante são os sujeitos cognoscentes que devem colocar o objeto “em movimento”. O que coube ao facilitador dos debates do grupo de discussão realizar foi apontar elementos que não se tornavam visíveis durante um primeiro olhar sobre as aparências coletadas na forma de documentos ou observação inicial das práticas laborais. Como nossos apontamentos ecoaram no grupo, houve a oportunidade para que se desenvolver um debate profícuo acerca da construção de novos conhecimentos que superem aqueles que foram constituídos a partir das observações iniciais, realizadas pelo grupo ou por seus componentes de maneira inicialmente ingênua, e que foram se adensando de novas compreensões no decorrer das discussões.

Quanto ao programa Futuro Integral, oferecido pelo SESC/PR, reiteramos o fato de que não houve por parte dos parceiros (tanto o SESC quanto a Prefeitura), a apresentação de qualquer documento sobre o estabelecimento do eventual convênio ou sobre as práticas pedagógicas a serem adotadas no projeto. De um lado, a

Prefeitura informou verbalmente, através de seus servidores da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, que o SESC não disponibiliza tais documentos, e do outro lado, o SESC informou também verbalmente que não há tal parceria, portanto não há documentos para que sejam apresentados. Ainda em outra oportunidade, disse que não apresentaria os documentos, pois nossa linha de pesquisa não tem relação com a linha de trabalho por eles adotada.

No entanto, o Futuro Integral, atualmente chamado Futuro Integral na Escola, é um programa nacional de parcerias do SESC, cuja sucursal do Paraná o executa em todo o território estadual, e que a unidade SESC – Caiobá desenvolve junto ao município de Matinhos.

Tal programa possui um sítio próprio na rede mundial de computadores, onde se apresenta da seguinte maneira:

o Futuro Integral na Escola é um projeto de educação complementar que promove a educação integral, em parceria com a Secretaria da Educação do Estado do Paraná, as Secretarias Municipais de Educação, e entidades educacionais. Os estudantes inscritos no projeto participam de ações de Letramento, Raciocínio Lógico, Arte-Educação e/ou Expressão Corporal, desenvolvidas de maneira dinâmica, integrada e voltada para as necessidades do educando, por meio das metodologias Pedagogia de Projetos, Ludopedagogia, Ensino Contextualizado e Protagonismo do Educando. As ações objetivam oportunizar aos estudantes: Domínio de novas habilidades; Ampliação do repertório social e cultural; Desenvolvimento da criatividade; Maior participação social; Protagonismo juvenil; Estímulo às práticas educativas inovadoras; e Redução da evasão escolar. Além dessas atividades, são desenvolvidas oficinas para pais e familiares dos alunos inscritos no Projeto Futuro Integral na Escola e alunos, da comunidade escolar, não inscritos no projeto. (SESC-PR, Futuro Integral na Escola, 2019. Disponível em: <<https://www.sescpr.com.br/educacao/contraturno/>>. Acesso em: 18 mar. 2019).

Conforme já mencionado anteriormente, causa estranheza a percepção nítida de que há uma ação comum formalizada entre a prefeitura do município e a entidade citada, onde há inclusive, no site que apresenta o projeto, a menção às parcerias com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná e as secretarias municipais de educação, e que, no entanto, são documentos que não podem se tornar públicos sob o pretexto de inexistência dessas mesmas parcerias.

Caso fosse fundamental à nossa pesquisa ter acesso a tais documentos, é possível que uma análise mais rigorosa dos dados financeiros do município e da entidade patronal (alguns de caráter público) oferecesse informações que

comprovassem a parceria. No entanto, nosso enfoque é outro, mais centrado no chão da sala de aula do que em planilhas e balancetes dos órgãos que ofertam, em conjunto, o contraturno.

De qualquer maneira, a apresentação do programa ofertado pelo SESC-PR também representa uma opção que se configura, na exposição pública de seus princípios pedagógicos gerais, como uma proposta de complementação educacional que, através da aplicação de determinadas técnicas e práticas, tem por objetivo buscar uma “educação integral” que auxilie na formação de estudantes autônomos e protagonistas.

Novamente coube ao grupo de discussão analisar questões como, por exemplo, verificar se a ausência do termo “emancipação” no modelo de contraturno ofertado pela entidade patronal reflete apenas um lapso de relato na escrita do texto apresentado (o que neste caso é mais difícil, já que conta com corpo técnico competente para a redação deste tipo de documento), ou se ele fazia parte de um projeto de educação que realmente exclui o conceito que tal palavra representa.

Quando discutíamos anteriormente a tentativa de construção da hegemonia por parte da elite nos aparelhos formais da educação pública, impondo sua ideologia e sua forma de compreensão da realidade aos processos de educação escolar, talvez percebamos agora que esse debate, na totalidade das ações de pesquisa, passa a fazer mais sentido.

Após essa breve apresentação dos projetos e da descrição da presença do objeto investigado no *lôcus* da pesquisa, com sua potencialidade enquanto problema de pesquisa, ainda é importante informar que das 342 matrículas da Escola Municipal Monteiro Lobato em 2018, 63 participaram em 2018 do projeto Ondas do Saber; 57 participaram do Programa Saberes; e 36 crianças participaram do projeto Futuro Integral. Portanto, 156 matrículas em contraturno foram feitas em 2018, o que representaria 45,6% do total de crianças matriculadas na escola. No entanto, cabe ressaltar que uma mesma criança pode se matricular em mais de um projeto, o que de fato ocorreu, e que reduz essa porcentagem para menos de 25% do total de alunos que realizam uma ou duas atividades simultâneas. Em diálogo com a secretaria da Escola Municipal Monteiro Lobato, nos foi informado que a maioria das crianças que participa de 2 projetos, está matriculada no Ondas do Saber e no Saberes a mesmo tempo.

Lembramos que a meta 6 do PNE estabelece que até 2024, 25% dos estudantes deveriam estar matriculados em alguma modalidade de educação escolar em tempo integral. Nessa condição, caso fosse analisada de maneira isolada, a Escola Municipal Monteiro Lobato já contava em 2018 com o grande parte do atingimento da meta, mesmo 5 anos antes do final do prazo estabelecido.

Porém, se analisarmos sob a ótica da totalidade de estudantes da rede pública municipal de Matinhos, levando em conta que cada projeto conta em média com 330 matrículas no total, e que há matrículas concomitantemente em 2 projetos, o percentual real de crianças efetivamente fazendo contraturno é bem menor que o número de matrículas, já que o município conta com um total de 2780 estudantes em sua rede.

Conforme a categoria de análise da totalidade, empregada pelo método dialético, esse dado, caso fosse aceito enganosamente como dotado de concreticidade a partir apenas da análise do número de matrículas nos projetos, ocultaria fatos que de maneira equivocada, constituiriam um exemplo de pseudoconcreticidade. Visualizando apenas o total de matrículas nos projetos, tem-se a falsa impressão de que de fato a meta foi atingida, o que ainda apenas através desta análise não é possível afirmar.

Para verificarmos se a meta 6 do PNE diante do que é desenvolvido em Matinhos realmente é como se apresenta, seria necessário investigar como um todo o sistema municipal de contraturno, e buscar diversos dados quantitativos e qualitativos que englobem a desistência, a não adesão, as preferências por este ou aquele projeto.

Nosso objetivo nessa pesquisa, no entanto, é diferente de uma visão metódica, e se propõe a entender mais a eficácia do contraturno como um elemento de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, do que necessariamente a preocupação com os números e as metas de matrícula.

Por fim, ressaltamos que tanto em 2018 quanto em 2019, todas as professoras da escola que fazem parte de nosso grupo de discussão estiveram ou estão em contato direto com os estudantes que participam dos projetos de contraturno.

A secretária da escola, que foi uma de nossas pesquisadoras populares, é quem intermedia a documentação e realiza a matrícula dos projetos – ou

orientações sobre estas – dentro da escola, o que a coloca também em contato com o objeto a ser estudado.

5.4 DOS PROCEDIMENTOS DE ABORDAGEM E APROXIMAÇÃO REALIZADOS PELO PESQUISADOR ACADÊMICO

Definidos o objeto e o *lócus* de pesquisa, e identificado o problema a ser investigado, restava organizar procedimentos e suportes teóricos que pudessem ser suficientes para iniciar a realização dos trabalhos e aproximação do pesquisador acadêmico junto à comunidade da Escola Municipal Monteiro Lobato.

Desta forma, procuramos a direção da escola na manhã do primeiro dia de agosto de 2018 e apresentamos verbalmente à diretora nossa intenção quanto à investigação que pretendíamos construir em conjunto com a equipe escolar na qual ela era dirigente institucional. A iniciativa teve êxito e houve interesse por parte da direção em acolher e auxiliar a instalação efetiva dos procedimentos da pesquisa apresentada.

No mesmo dia marcamos com a diretora uma conversa para o período da tarde, para elaborarmos, juntos, uma estratégia de abordagem ao restante das trabalhadoras da escola, pensando em táticas que pudessem convencê-las a aderir ao grupo que seria formado.

Essa reunião aconteceu, conforme o previsto, e foi gravada. Para registrar o diálogo, utilizamos, desde o primeiro momento do contato formal, ou seja, na tarde de primeiro de agosto de 2018, um caderno de campo e um gravador portátil, para captar o conteúdo total das falas nas reuniões e o contexto em que esse conteúdo foi proferido.

No caderno de campo, as anotações feitas se referem principalmente a alguma ocorrência periférica que possa influir na condução dos trabalhos ou ao clima das relações pessoais entre os pesquisadores no dia da gravação.

Também no caderno, foram registrados possibilidades e apontamentos que possam ter desdobramentos futuros em relação à pesquisa, anotados a partir das falas das pesquisadoras, que não tem seu conteúdo subjetivo captado durante as gravações. O pesquisador acadêmico, portanto, não faz uso do caderno de campo como um diário de bordo, mas muito mais como um apêndice que inclui inferências e subjetividades do facilitador e do próprio grupo sobre o desenvolvimento das

reuniões, e que apenas o registro das falas não é capaz de se registrar apenas com os áudios.

O gravador foi utilizado em todas as reuniões, mas antes de ser ligado, era feita a consulta sobre seu uso, e ele era colocado sobre algum móvel no centro da roda de conversa, de maneira a captar a fala de todos com a mesma qualidade de som. Quando havia a solicitação de supressão de alguma fala, por parte de alguém que se sentisse desconfortável com o que foi dito nos diálogos, o pesquisador assumia o compromisso em desconsiderar tais colocações, garantindo o respeito à participação consentida das pesquisadoras. As transcrições, após serem concluídas, passaram pelo crivo das pesquisadoras participantes.

Da primeira reunião com a direção da escola, onde estava presente também a secretária que aderiu à pesquisa, saímos com os seguintes encaminhamentos: de que o convite à participação das docentes seria realizado na reunião pedagógica que ocorreria no sábado seguinte, e que a pesquisa deveria seguir o formato de um curso de extensão, formalizado junto a alguma instância da universidade para que pudesse gerar um processo de certificação das participantes. Esse tipo de certificação é aceito para a progressão das professoras do município junto ao plano de carreira docente que essas trabalhadoras conquistaram recentemente.

Aqui se evidencia a relação historicamente construída entre a capacitação docente e a expectativa de ascensão funcional. Apesar de ser um tema polêmico, posto ser justo que o trabalhador reconheça o tempo gasto em formação como parte do trabalho, e que seja necessário lutar para que esse reconhecimento se transforme em compensações salariais na carreira, por outro lado esta situação tende a naturalizar a busca constante de maior aperfeiçoamento de suas práticas como vinculadas prioritariamente a questões financeiras e salariais, e não na perspectiva da formação continuada, tão necessária para aprimorar o trabalho docente.

Paulo Freire nos alerta que a motivação maior da busca por qualificação e capacitação constantes deve estar fundada na responsabilidade profissional dos ensinantes:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro

que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2003, p. 28).

Esta questão, entretanto, é marcada por uma situação de precariedade da profissão e de desvalorização histórica dos rendimentos dos professores. Percebemos aqui uma contradição, onde é inegável que o melhor caminho para a formação continuada seja aquele onde a busca se dá pelo sujeito de maneira emancipada das questões financeiras dos trabalhadores, porém, é absolutamente justo que ao buscarem sua formação, estes profissionais exijam o reconhecimento salarial e funcional a que tem direito, e que se qualifiquem também para ganhar mais.

Uma nova condição que poderia surgir a partir dessa contradição, no sentido de superá-la, passa ou pelo caminho da resolução das questões estruturais da Educação brasileira, incluindo aí a questão salarial e de organização das carreiras, e/ou da oferta de capacitação profissional que tenha significado real na vida laboral dos trabalhadores, buscando inseri-los nas esferas de planejamento e decisão, visando desta forma resgatar seu engajamento ao levar em conta suas contribuições, conforme já observamos em capítulo anterior. Ou ainda, no cenário ideal, que as duas situações possam ocorrer simultaneamente.

Retornando ao encontro de sábado, onde o projeto foi apresentado à comunidade escolar, estavam presentes ali todas as trabalhadoras da escola (sim, todas são mulheres!) e colocamos a elas uma minuta com detalhes da pesquisa e de seus procedimentos. De início, propusemos um encontro quinzenal onde a primeira reunião seria para que o grupo se reconhecesse na pesquisa e definisse o que pesquisar, além das devidas apresentações do projeto com mais detalhes, do pesquisador acadêmico e do modo de funcionamento do grupo.

O tom da apresentação foi o de conciliar os temas das ciências ambientais com o que investigaríamos a partir dali, observando e compreendendo como esses conteúdos são trabalhados tanto no período parcial, quanto no contraturno, ao decorrer das atividades cotidianas de cada espaço.

Também neste dia apresentamos e colhemos as assinaturas do “termo de livre consentimento e compromisso entre pesquisador acadêmico e os professores pesquisadores” (ANEXO V). Perceba-se que neste termo, o nome do projeto de pesquisa ainda não estava concretizado com os termos que usamos hoje.

Obtivemos a adesão inicial da diretora da escola, da coordenadora pedagógica, da secretária e de 5 professoras para participarem da pesquisa.

Após a primeira reunião, houve a desistência de uma das educadoras, alegando problemas com o horário das quartas feiras a noite, que é o dia da semana em que o grupo havia decidido se reunir, por maioria. Posteriormente chegou ao nosso conhecimento que a coincidência de horários era referente ao seu dia de culto, na igreja da qual participa. Desde então seguiram no grupo de pesquisa, além do pesquisador acadêmico, outras 7 pesquisadoras participantes, o que representa pouco mais de 1/3 do total de trabalhadoras da escola.

Este número se alterou ao longo da pesquisa, pois ocorreram novas adesões efêmeras de profissionais que entraram na escola em 2019, e também por que houve troca de direção, e a antiga diretora hoje trabalha em outra unidade escolar. A atual diretora, no entanto, já fazia parte do grupo de pesquisa enquanto atuava somente como professora, e deu sinais de que pretendia continuar pesquisando junto ao grupo, inclusive após a conclusão desta dissertação.

Também houve um grande afastamento das trabalhadoras durante o período eleitoral de 2018. Elas sofreram enorme pressão eleitoral e alguns dos temas com os quais realizamos os debates iniciais foram fatores de ruptura, por conta de tocarem questões da educação sexual, o que foi posto a prova diante do convencimento realizado pela coerção familiar, religiosa e ideológica que demarcou o pleito mencionado. Tal situação também vai configurar em nossa análise das falas que será realizada a seguir.

No saldo final, o grupo acabou apenas com o pesquisador acadêmico e outras 3 pesquisadoras participantes.

A primeira reunião, marcada para o dia 15 de agosto de 2018, serviu aos propósitos descritos de apresentação entre o grupo e da forma com que pretendíamos trabalhar em relação à pesquisa. Serviu também para abrir espaço para a contribuição das trabalhadoras sobre o planejamento das ações até o momento, e ainda possibilitou o anúncio de que a participação no grupo de pesquisa poderia ser reconhecida como uma atividade de extensão, o que possibilitaria a certificação pela universidade, a partir do aceite deste procedimento no programa de mestrado ao qual a pesquisa está vinculada.

Desta forma, concluímos a abordagem inicial, a montagem do grupo de discussão, e criamos as condições necessárias para iniciarmos de fato, a pesquisa.

No tópico seguinte, apresentaremos as impressões gerais que relacionam o caminho percorrido até aqui, com as demandas populares e institucionais sobre a educação escolar em tempo integral, diante da análise inicial dos dados que nossa pesquisa recolheu junto às trabalhadoras da escola.

6 MOVIMENTOS ENTRE AS INTENCIONALIDADES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS ORIENTADORAS E O CHÃO DA ESCOLA

Diante do que foi exposto até aqui, é possível iniciar a apresentação de alguns aspectos investigados e de algumas conclusões que nosso trabalho possibilitou construir.

Os objetivos iniciais da pesquisa eram relacionados a compreender a relação do contraturno com as ciências ambientais numa determinada escola, e a como se dá a construção do ciclo gnosiológico entre a jornada parcial e o período integral de estudos nessa mesma escola. Neste tópico e nos seguintes, apresentaremos a fala das educadoras sobre os temas específicos relacionados aos nossos objetivos, que entendemos como nossos dados de pesquisa, bem como a interpretação destas falas diante de uma análise sob o olhar das categorias que elencamos como necessárias para dar conta da tarefa.

Aqui apresentaremos considerações que situem o leitor quanto à intencionalidade das políticas públicas orientadoras diante do cotidiano do chão da escola e, conseqüentemente, da comunidade que existe no entorno da instituição escolar, e que se refletem diretamente na fala das professoras que também vivem nessa comunidade.

Na reunião inaugural com a diretora da Escola Municipal Monteiro Lobato, percebemos uma grande preocupação com ações de afirmação de gestão, que ao serem colocadas no debate sobre a realização da pesquisa, pontuavam nas falas da profissional como atividades similares às que faríamos e que, segundo ela, já se desenvolviam na escola. Essas afirmações, contudo, não se verificavam na prática. A escola não tinha grupos de pesquisa, tão pouco havia, naquele momento, alguma movimentação acerca do debate das questões ambientais junto às crianças ou aos docentes, por iniciativa da própria instituição.

Esse fenômeno nos apresenta um dos problemas que nossos dados evidenciarão abaixo: a democracia nas escolas de Matinhos é extremamente frágil, e a prática política do executivo municipal tende a ser mimetizada nas instituições públicas submetidas a esse tipo de gestão opressiva. As ações das direções de escola e provavelmente dos cargos em comissão do município são policiadas pela administração municipal, o que leva as equipes profissionais a se adequarem a uma condição de heteronomia que lhes é imposta, violentamente, e as obriga a

reproduzir um modelo de aparentes resultados no sucesso do atingimento de metas, ao invés de constituir um modelo de administração pública inclusiva, que se aceite em permanente construção e debate com o restante da sociedade.

No caso do contraturno, lembramos que a meta 6 do PNE (2014) apresenta a educação escolar em tempo integral como um caminho mais curto para que crianças e jovens concluam o nível fundamental de ensino, acelerando o fim do analfabetismo e elevando a escolaridade da população brasileira (ZANARDI, 2016).

Ao se tratarem de metas, há o dividendo político dos governos e governantes que divulgam indicadores positivos diante das tarefas realizadas, o que gera pressão, normalmente de cunho eleitoral, sobre o restante da máquina pública, e onde se cria um ambiente favorável à prática de substituir-se o que se fez de fato, pelo que se disse que fez em relação a políticas públicas.

Como já vimos anteriormente, as Metas do PNE e as diretrizes do MEC apresentam também os propósitos de um modelo de educação integral que deveria ir além de propostas científicistas e conteudistas, usados habitualmente na escola tradicional, buscando uma formação que prepare os jovens para intervir no mundo, aprimorando suas capacidades em aspectos que extrapolam os conhecimentos construídos apenas na jornada parcial. Para tanto, a integração curricular das atividades da jornada estendida com a escola de origem do estudante, no caso da oferta da modalidade de educação escolar em tempo integral por contraturnos, seria fundamental.

Se reconhecermos que a pressão por metas, e o uso político destas metas, são fatores importantes de pressão pela “espetacularização de resultados” que as administrações públicas seguem obsessivamente na área da educação, fica mais fácil retomarmos o debate sobre o papel que a escola cumpre entre as classes sociais que disputam o Estado, cada qual com seus interesses e determinantes históricos. De um lado, há a demanda popular por uma escola que auxilie o sujeito a manter o filho na escola enquanto trabalha, para que possa produzir seu trabalho com maior tranquilidade e eficiência. Do outro, há a classe dominante que se utiliza desta demanda para ampliar a dominação, através dessas concessões às camadas populares que entendem a escola pública como um bem universal, que serve ao interesse de todos, mas que na realidade tem sua estrutura calculada para aprofundar a naturalização dessa dominação.

Cury (2000) lembra que:

Essa função hegemônica que a classe dirigente exerce na sociedade civil dá ao Estado a razão de sua representação como universal e acima das classes sociais. Entretanto, quanto mais desfavoráveis às classes dirigentes forem os fatos, tanto mais deverão estas desenvolver seu aparato ideológico para conservar sua hegemonia no interior da sociedade civil. Isto é, a manutenção da representação do Estado (universal) em contradição com seu conteúdo (classista) o fará buscar, na sociedade civil, os recursos para essa mesma manutenção (CURY, 2000, p. 57).

A exposição do argumento acima nos serve como ferramenta para afirmar que ao mesmo tempo em que o contraturno, como vem se construindo, serve como espaço onde os pais possam deixar as crianças em segurança para trabalhar, também serve para reproduzir as relações sociais em que o ambiente educativo (tanto escola quanto projetos de contraturno) está inserido, ficando restrito à lógica do Estado que serve a uma classe que o dirige.

No entanto, mesmo não cumprindo os propósitos expostos nos documentos oficiais do MEC, repletos de intenções e que apresentam um caminho com maior autonomia, os espaços educativos sempre têm em si a contradição de que no momento em que contribuem para a domesticação dos jovens, também fornecem ferramentas que podem produzir conhecimentos que ajudam na superação desta condição.

Nesse sentido, quanto mais os processos de construção de conhecimento formal e escolar se apresentem na perspectiva de uma educação transformadora – e a educação crítica e emancipatória pretende sê-la – maior será a desorganização consciente destes processos, no sentido de ocultar institucionalmente as reais intenções presentes nestas relações.

Essa constatação corrobora com o fato de que até em atitudes evidentes, como a necessária integração curricular entre turno e contraturno, há grande dificuldade institucional de realização, pois o sucesso dos processos educacionais, na perspectiva dos trabalhadores da educação, representa um perigo para a classe dominante e a obriga a ceder em alguns pontos, o que também impõe a necessidade de se realizar com morosidade e defecção propositada os encaminhamentos, de modo a manter o controle de sua execução impedindo qualquer risco à hegemonia.

Ao somarmos esse fato à questão da necessária vinculação da nossa pesquisa a algum tipo de certificação acadêmica, para que floresça o engajamento por parte das educadoras, se torna possível inferir que a institucionalização

obrigatória da formação continuada configura também como um elemento de coerção e de violência simbólica programada, já que muitos dos que procuram a certificação, o fazem principalmente por uma necessidade material de crescimento numa carreira precarizada, que normalmente paga um salário insuficiente.

Neste cenário, o movimento consciente de responsabilidade docente na busca de ferramentas para se aperfeiçoar em sua prática, fica secundarizado diante das necessidades materiais a que os educadores são submetidos. O Estado aposta na lógica de que há uma relação de meritocracia na busca pela qualificação e capacitação no trabalho docente.

Ainda sobre esse tema, percebe-se também a aparente responsabilização das vítimas no processo da mecanização da formação docente, voltada habitualmente com maior interesse à progressão na carreira do que à formação em si. Ao se lançarem olhares sobre esse fenômeno de maneira isolada, temos a impressão superficial de que a responsabilidade principal é dos educadores. Contudo, como já expusemos acima, essa responsabilidade é, na realidade, do Estado, que constrói tanto as carreiras docentes quanto a oferta de capacitação e qualificação, na lógica da manutenção do nível de consciência dos professores, e não da sua superação. Essa questão, portanto, não é de caráter individual, onde cabe responsabilizar os sujeitos, mas é de ordem sistêmica, que analisada em sua totalidade, nos apresenta mais uma maneira utilizada pela classe dominante de manter o status quo e os processos de dominação no ambiente escolar (nesta perspectiva através do controle da escassez financeira dos trabalhadores da educação).

Outra situação marcante nas falas coletadas é a percepção de que as docentes têm pouco conhecimento em relação ao funcionamento dos programas de contraturno com os quais a escola mantém vínculo. Algumas demonstraram não conhecer com quais projetos os alunos da escola interagem. A unanimidade delas aponta falhas na comunicação entre a escola e os projetos; e a maioria desconhece completamente o planejamento e o conteúdo apresentado aos estudantes através das parcerias.

Há consenso sobre o fato de que a construção da integração curricular e de atividades poderia contribuir nas questões do ciclo gnosiológico presente nestes ambientes, tornando melhores as condições de ensino e aprendizagem ofertadas.

No entanto, a ideia dessa integração curricular acarretaria uma maior interação e organização entre os trabalhadores da educação, o que num ambiente onde os documentos do MEC e do PNE apontam para caminhos de aprofundamento da cidadania como possíveis avanços para a educação pública, pode tornar-se algo diferente do que a classe dominante deseja. Sem dúvidas a integração curricular seria construída – caso ocorresse de forma democrática – num ambiente fecundo para a organização de demandas e reivindicações das mais diversas ordens, desde a estrutura oferecida até a forma de oferta do contraturno.

No que se refere às questões ambientais, é forte a interpretação tanto da escola quanto dos projetos, de que a ciência ambiental é somente um elemento de cuidado com a natureza, numa perspectiva comportamental e/ou preservacionista, nos moldes propostos por Sauv  (2004). Esta percepção restringe a questão da educação ambiental dentro do ambiente escolar ao problema do lixo e da reciclagem, e chegando ao limite em projetos do tipo “horta na escola”, sendo este último normalmente subjugado a um fim em si mesmo. No caso das hortas, há o desperdício de uma oportunidade que, através de uma abordagem mais complexa, poderiam ser trabalhadas inúmeras outras questões do conhecimento, fazendo uso das perspectivas da inter e da transdisciplinaridade.

Na ausência da integração curricular e de atividades integradas entre a escola e o contraturno, não há a percepção clara das docentes sobre o que se estuda quanto a ciências ambientais nos ambientes educativos fora da escola. No entanto, há a clara compreensão de que o tema é trabalhado de alguma forma, pois as crianças expressam algum conhecimento do que foi construído na jornada estendida durante suas atividades cotidianas em ambiente institucional. Há também alguma mudança perceptível no comportamento das crianças em relação ao descarte de lixo e à preservação de plantas no pátio da instituição, o que se percebe causar alguma satisfação entre as docentes.

Na sequência de uma análise global das falas, é possível reafirmar que o MEC, apesar de apresentar em suas diretrizes o objetivo de formar sujeitos autônomos, emancipados e responsáveis diante da natureza, age na realidade para manter a ordem vigente, atendendo ao anseio popular de estender o horário de atendimento escolar – adequando-o à jornada laboral dos pais -, porém sem estabelecer as bases necessárias para o atendimento integral do que se apresentam

como seus objetivos, encaminhando os jovens para uma formação que não configura uma via para o protagonismo juvenil, a emancipação e a autonomia.

Também é perceptível que não há interesse institucional (em termos de Diretrizes Nacionais) em realizar uma integração curricular efetiva entre os programas de contraturno e as escolas de origem dos estudantes, por motivações calcadas no controle social que a classe dominante exerce através da oferta de políticas públicas que tem a finalidade da manutenção do status quo, e não de sua superação.

Nos pontos a seguir, realizaremos uma exposição com os dados coletados a partir da fala das educadoras durante as reuniões do grupo de discussão. Tais dados se relacionam com os objetivos específicos de nossa pesquisa, explicitando questões sobre as relações dos projetos de contraturno com as ciências ambientais, e sobre o ciclo de conhecimento presente nos espaços onde esses conhecimentos são construídos.

6.1. O CONTRATURNO E AS RELAÇÕES COM O ENSINO DE CIÊNCIAS AMBIENTAIS

As reuniões do grupo de discussão da pesquisa participante foram a principal ferramenta metodológica com a qual nosso trabalho se desenvolveu de agosto de 2018, até abril de 2019. É com as falas do grupo de discussão que se deu a coleta de dados que aqui serão tratados e interpretados através das categorias da totalidade e da contradição, dentro do método dialético que foi o escolhido para a construção desta pesquisa.

Durante as reuniões do grupo de discussão da pesquisa participante, foram abordadas as ações pedagógicas dos três projetos de contraturno com os quais os estudantes da Escola Municipal Monteiro Lobato interagem, e no diálogo com as educadoras, problematizamos a visibilidade ou não da relação das ciências ambientais no contraturno durante as atividades dos projetos. Uma das educadoras argumentou que:

com relação à parte ambiental, posso dizer que houve uma grande melhora. É por que na verdade, no começo do ano chegam crianças que ainda não adentraram no projeto (ela se referia a algum projeto da escola). No início do ano via muita casca de banana e de fruta jogada no chão. Hoje você não vê isso. Mínimo. Já houve uma grande melhoria nessa parte. As crianças

quebravam as plantas, arrancavam as folhas de plantas que tem no interior da escola, e hoje não fazem mais isso. Agora, se foi do projeto ou se foi alguma coisa interna das professoras também, por que elas trabalham em sala de aula a parte do meio ambiente, e nós estamos com o projeto interno também, que nós estamos iniciando e eu acredito que houve essa parceria, de alguma forma houve, por que a criança, não é do nada que ela se modifica, não é? Tanto é que hoje já fui até as salas falar sobre o recreio, sobre a responsabilidade aos cuidados com o meio ambiente, por que a escola não é só dos funcionários e sim de um todo, não é? Enfim, eu acredito que houve uns 80% de melhora.

A temporalidade da argumentação da educadora diz respeito ao início do ano letivo de 2018, quando as crianças começaram a frequentar o contraturno e o momento desta fala refere-se ao início da pesquisa, quando já decorriam 6 meses desse momento inicial.

A iniciativa da escola na questão do “projeto interno” mencionado pela docente se referia na realidade a experiências anteriores, que infelizmente não prosperaram e não tiveram continuidade na escola, naquele ano. Retrata-se mais a uma intenção do que a uma ação que estivesse sendo realizada. Ao que conste, essa fala pode ser interpretada como parte de um “balanço” da gestão da educadora enquanto diretora do estabelecimento. Há a presença de traços de voluntarismo, no sentido de que a educadora apresentou a tendência de trazer para si a execução e a apresentação de qualquer tema que fosse questionado (há essa anotação no caderno de campo), o que pode distorcer um pouco o que de fato era realizado em relação ao que se discursava ter sido feito.

Dentro da categoria da totalidade, essa postura tem sentido por corroborar e estabelecer relações com a descrição que realizamos no tópico anterior, quanto ao desejo de se cumprir metas numa lógica produtivista. Há como agravante o fato de que não há eleições diretas para a direção das escolas no município, o que é fator de instabilidade, descontinuidade e coerção do alinhamento das gestões das escolas ao governo municipal. A diretora que cedeu este depoimento, por exemplo, foi transferida posteriormente de seu local de trabalho e abandonou nosso grupo de pesquisa. Não há relação entre o afastamento e a pesquisa. Contudo, percebe-se a volatilidade dos cargos de direção nas escolas do município, ao se substituir um quadro de direção durante o ano letivo em plena vigência.

Ainda assim, nota-se nesta fala a presença de elementos que possibilitam verificar um item importante no inventário de conhecimentos pré-existentes sobre a questão ambiental: o enraizamento da ideia de que a solução para os problemas

ambientais está relacionada às individualidades comportamentais dos sujeitos ou dos grupos de sujeitos.

Ao relacionar o descarte do lixo e o cuidado com as plantas com a ação individual de cada aluno, como um dos tópicos principais da atividade que foi relatada como sendo da escola, percebe-se que os contextos mais amplos da produção capitalista e da superexploração do meio ambiente ficam secundarizados, o que pode ocultar o debate sobre as ações referentes ao consumismo exacerbado e a produção de mercadorias supérfluas como um dos principais fatores da crise ambiental que o mundo atravessa.

Mais uma vez nos remetendo à categoria da totalidade, o fenômeno da responsabilização individual comportamental de caráter preservacionista e muitas vezes focado na reciclagem, passa a assumir papel central quando analisado isoladamente. No entanto, esse fenômeno quando é submetido à contradição de que apenas o consumo consciente e o preservacionismo, na economia capitalista, não tocam na forma de produção industrial da atualidade e nem na exploração desenfreada da natureza, o fator comportamental se mostra insuficiente para dar respostas concretas à compreensão da totalidade da crise ambiental, e se expõe a uma contradição que, através da criticidade, pode levar os cognoscentes à superação de uma percepção inicial e parcial de um problema bem mais amplo.

Mais uma vez, Cury nos apresenta que:

na totalidade, cada realidade e cada esfera dela são uma totalidade de determinações, de contradições atuais ou superadas. Cada esfera da realidade está aberta para todas as relações e dentro de uma ação recíproca com todas as esferas do real. Mas a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados *a priori*. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade. (CURY, 2000, p. 35).

Neste sentido, fica evidente que defender a posição de que a visão preservacionista e comportamental deva ser superada, não significa refutá-la por completo, mas enriquecê-la e superá-la incorporando outros elementos de análise, constituindo além de ações locais e imediatas que resolvam o problema daquele ambiente em que o sujeito está inserido, uma visão mais ampla, onde se perceba

que o problema da questão ambiental é muito mais complexo do que a questão da reciclagem e do descarte correto do lixo.

Na continuação do diálogo, provocamos o grupo de discussão afirmando que a criança carrega uma carga de conhecimentos que ela construiu na escola e fora dela, e que faz uso destes conhecimentos no contraturno, para aprender coisas novas. Da mesma maneira, esses novos conhecimentos construídos no contraturno, quando retornam à sala de aula convencional e a outros espaços de sua vida, são motivadores para que a criança aguace sua curiosidade diante do que vai aprender tanto na escola quanto fora dela, e assim possa continuamente conhecer melhor o que já conhece, e passe a conhecer também coisas novas.

Desta forma, é muito importante perceber o que se trabalha na jornada estendida, num contexto amplo, relacionando com o que se aprende na jornada parcial, para verificar se essa relação possibilita que o processo do ciclo gnosiológico tenha maior significado no mundo real, tanto entre educandos, quanto entre educadores, e os auxilie a construir uma visão mais ampla sobre as questões ambientais.

Em resposta a essa provocação, uma educadora comentou que:

estava trabalhado um conteúdo de matemática na sala de aula, e era conteúdo novo. Aí um aluno falou: "isso a gente aprendeu no SESC", por que às vezes você trabalha o conteúdo, mas tem uma dinâmica antes, e essa dinâmica, por ventura, foi a mesma que aconteceu no SESC. Eu achei legal, e aquele aluno interagiu na sala de aula, entendeu? Então, quer dizer, aconteceu na minha sala de aula e pode ter acontecido na de outras também... Relatos de professor em relação a isso não há, eu não tenho, desconheço, eu não posso inventar histórias. Mas o relato é da minha experiência como professora. Em relação à direção eu percebo que algumas vezes eu pude ter a felicidade de encontrar estudantes, não eram 1 nem 2, era o grupo de estudantes que veio do SESC por que construiu algum origami, ou tem algum evento do SESC que eles vão participar, algumas saídas extras que vem o ônibus, então eles ficam muito eufóricos, por que quando a criança não gosta, quando é uma coisa maçante, a criança realmente não quer, então ele pede pra mãe que não quer participar, mas nesse caso não. Eu vejo muito essa vontade da criança de querer participar.

Ao estabelecermos a interpretação desta fala na perspectiva da análise crítica, novamente vinculada com a categoria da totalidade, não podemos deixar de mencionar que num contexto mais geral, há a extrema carência de espaços públicos lúdicos no município em que a escola está inserida, conforme já mencionado através dos dados do caderno IPARDES em capítulos anteriores. Essa situação gera

demanda entre as crianças e suas famílias por atividades diferenciadas, passeios, saídas de campo e contato com equipamentos e atividades vinculados à ludicidade em lugares abertos, muitas vezes em contato direto com o restante da natureza. Assim, se torna muito presente no imaginário da comunidade escolar a ideia de que participar dos projetos de contraturno se inclui como “fazer algo diferente”, no sentido de suprir esse tipo de necessidade, excedendo nesse aspecto, o mero local seguro para deixar os filhos enquanto se trabalha.

Essa verificação, se interpretada como fenômeno manifestado pelo objeto que estudamos, - o ciclo gnosiológico -, torna-se importante para avaliar se haveria alguma contradição em, ao se suprir essa carência, ao mesmo tempo desenvolver atividades que apresentem a construção de conhecimentos conforme se imagina possível nos espaços da jornada ampliada, com a rigorosidade e a seriedade necessárias à atividade cognoscente.

Mesmo cientes de que as atividades lúdicas não implicam em afastamento do rigor dos estudos (podem até potencializar esse rigor), há o risco de que, em atividades que cumpram um papel educativo sem o devido planejamento, haja esse descompasso, e o que se aprenda nestas atividades não corresponda ao que se imaginou que seria necessário aprender durante o planejamento e a preparação das atividades por parte do educador.

Tal situação se insere como uma contradição: as crianças e jovens vão ao contraturno com a expectativa de encontrarem os espaços de ludicidade que lhes fazem falta no cotidiano. Privar ou restringir essa demanda afasta as crianças dos projetos. No entanto, ceder a essa pressão, sem o devido preparo e formação dos professores para maximizar as oportunidades neste tipo de situação, pode comprometer o planejamento e a intencionalidade das atividades, no sentido de que se conheça mais e melhor sobre a realidade vivida.

Desta feita, é possível inferir, conforme as falas da maioria das professoras mencionam em suas colocações, que o ideal é que o contraturno não sirva como reforço escolar, por se tornar maçante para as crianças, mas que seja um espaço onde a ludicidade e as atividades diferenciadas sirvam para elevar a capacidade de produção de conhecimento por parte das crianças e dos educadores, só que de uma maneira integrada com as atividades da jornada parcial que ocorre na escola.

É possível, no entanto, também questionar se o contraturno realmente não funcionaria melhor como reforço de conteúdos escolares. Em alguns momentos dos

diálogos, surgiram falas sobre essa possibilidade e falas que defendem o reforço nos espaços de expansão de jornada com algo que beneficiaria as crianças.

Sobre esse tema, há o relato da educadora transcrito abaixo, onde ela mistura uma fala sobre o Programa Saberes e o Projeto Ondas do Saber, mas que deixa bem clara sua observação contrária sobre a questão do reforço:

Tenho duas experiências, no início, quando começou o “Onda dos Saberes”, as crianças não queriam ir, por que era imposto várias regras lá. E aí era muito chato, achavam muito chato, mas aí, no decorrer dos anos, algo havia modificado, eu não sei por que eu não trabalho lá, eu não conheço o trabalho deles, mas eu percebo que agora eles (as crianças) tem vontade de ir, aí falam da piscina, falam do jogo de futebol, aí também tem a aulinha de inglês, que parece que eles falam que estão aprendendo alguma coisa, não era né, uma escola de inglês, mas eu acho que era o básico, e eu acho que logo quando eles começaram, era um contraturno de reforço. Quer dizer, eles saem da sala de aula e ia pra contraturno de reforço, então realmente era chato [...]

Desta fala, é possível entender que as crianças que participavam no início do Programa Saberes, há alguns anos atrás, eram submetidas a um padrão disciplinar, no âmbito comportamental, mais rígido, e que a ideia do reforço, aparentemente, flertava com a educação tradicional, emparedada, que rerepresentava os conteúdos já trabalhados na jornada parcial.

Pensando na questão da ciência ambiental de maneira mais ampliada, esta fala expõe o fato de que as crianças têm atração pelo convívio com o ambiente diferenciado que existe no Programa Saberes, com espaço para jogar futebol, com a piscina e com os espaços de que o projeto dispunha quando funcionava no FETIEP, onde contava com uma vasta área verde que era amplamente utilizada nas atividades desenvolvidas pelos professores. Esse contato com a natureza e com ambientes externos, nos processos educativos, para os autores da Educação Ambiental, é fundamental para desenvolver uma relação de valorização e respeito quanto às questões da natureza, refinando a compreensão do que se imagina quanto à consciência sobre as questões ambientais e reinserindo as crianças e os jovens numa percepção de que eles próprios fazem parte do ambiente natural.

Para autores como Leff (2009), o contato direto com natureza e meio ambiente são um direito inalienável de jovens e crianças em contato com qualquer modalidade de educação, e o autor alerta que é importante: “educar para que os novos homens e mulheres do mundo sejam capazes de suportar a carga desta crise

civilizatória e convertê-la no sentido de sua existência, para o reencantamento da vida e para a reconstrução do mundo” (LEFF, 2009, p. 24).

Neste sentido, retomamos a falta de integração curricular entre escola e projetos como uma questão problemática. A situação de desconhecimento sobre o contraturno, dos projetos envolvidos, das atividades que são construídas nos espaços além da escola, e em outras esferas do sistema público de ensino municipal que não sejam a escola, é notória e generalizada entre as educadoras. Com exceção de uma das participantes, que ajudou a redigir o documento com o qual se estabeleceu o Programa Saberes, todas as outras pesquisadoras demonstraram desconhecimento sobre o tema, não apenas por confundirem o nome dos projetos, mas principalmente por não terem acesso às atividades por lá desenvolvidas.

O potencial que o contraturno possui enquanto ferramenta de aplicação do que se vê em sala de aula, para o aprendizado sobre a resolução de problemas e situações reais, significativos para o desenvolvimento de diversas capacidades e compreensões, fica subutilizado diante da falta de diálogo e articulação entre as ações educativas dos diferentes espaços, onde as atividades poderiam ser planejadas de forma a que um espaço possibilitasse o aumento da curiosidade epistemológica por parte das crianças sobre o que se trabalha no outro espaço, construindo novos saberes a partir do que já se conheceu, e conhecendo mais aquilo que já se sabe.

Aproveitando a oportunidade, perguntamos a outra educadora sobre a sua opinião acerca da necessidade de uma interação maior com os projetos, onde a escola soubesse quais conteúdos são trabalhados, para que, de alguma maneira, houvesse uma maior contribuição de ambas as partes, realizando ações conjuntas e em entrosamento de um com o outro (sala de aula e projetos). Perguntamos também se não era interessante que as próprias equipes de professores tivessem acesso aos trabalhos umas das outras, onde a professora respondeu:

Então, é complicado porque, assim, cada setor tem a sua organização. É claro que seria bem mais organizado se cada um deles apresentasse os seus conteúdos, as oficinas que vão realizar [...]

E então ela realiza uma pequena pausa, onde interrompemos questionando se isso não tem relação com uma metodologia de trabalho. A professora, então, continua:

é... a mesma coisa eu digo do Sesc. Eles nos trouxeram agora um panfleto do que eles trabalham lá. Mas de um modo geral, é para família. De repente se para alguém há algum interesse, ou seja, de propaganda. Mas os conteúdos em si, a gente não tem esse acesso. Talvez fosse bom que tivéssemos esse conhecimento para, de repente, um pai vir a querer saber o que é o projeto, a gente pudesse ter uma base desse conhecimento para passar para esse pai. Por que tem muitas vezes em que o pai não quer colocar o filho em projeto nenhum, por excesso de cuidado. Já tive essa experiência de pai não querer colocar no projeto por medo de acontecer alguma coisa com a criança. Então acho que a gente deveria saber, sim, para passar para o pai. O que a gente sabe é através de slides, é de Datashow... ficamos encantados com o trabalho... eles trabalham música, vou colocar ali no Sesc. Eu fiquei encantada com o trabalho. E não é o trabalho quando faz o Datashow, o vídeo, não... é o trabalho! Só eles com as crianças. E é uma organização de sintonia ali, fora de série! Então eu fiquei, assim, bem maravilhada com o trabalho que eles fazem lá. A gente deveria ter conhecimento? Sim. Por que não? Para a gente passar para os pais para até fazer uma propaganda.

O Programa Futuro Integral realiza algumas apresentações públicas das atividades das crianças em datas comemorativas ou institucionais, onde há a presença da comunidade em geral: familiares e trabalhadores das escolas que tem alunos matriculados no projeto. Nessas exposições há além do espaço físico padrão dos prédios do chamado sistema "S", muito superiores aos padrões construtivos da ampla maioria das escolas públicas, a utilização de seus recursos e equipamentos: telões, projetores, material e lanches diferenciados. Dessa maneira, muitas vezes a forma substitui o conteúdo, enquanto convencimento da eficácia sobre as práticas educativas realizadas naquele espaço.

Em 2018, houve nesta instituição, a semana do meio ambiente do Programa Futuro Integral na Escola. Todas as atividades foram voltadas para a questão da reciclagem. Quando a oferta do contraturno se dá num espaço com ambiente, estrutura e equipe técnica adequada e suficiente para desenvolver uma demanda contratada pelo poder público, (embora neste caso de uma forma que ainda não tivemos acesso para conhecer) a opção em se debater alguns conteúdos em detrimento de outros, explicita o caráter ideológico dos conhecimentos a serem trabalhados por quem o poder público estabeleceu competente para o trabalho. O SESC teria, nestes eventos, condições físicas, intelectuais e materiais de apresentar uma problematização de que a abordagem das questões ambientais, realizadas em

seu projeto, poderiam superar o senso comum e a percepção comportamental preservacionista. No entanto, a abordagem unilateral é parte de um projeto de dominação e poder através do controle institucional sobre o que se ensinar. Importante lembrar que o SESC é uma entidade de representação patronal, e que embora tenha alguma atuação mais progressista na área da cultura, por exemplo, nas questões educacionais tem mantido uma postura de readequar velhos conteúdos a novas formas de alienação. São várias as menções da entidade em seus veículos públicos de comunicação sobre o emprego das chamadas “metodologias ativas”, porém o enfoque da formação sempre é a adesão mais eficiente ao preparo para o mundo do trabalho, e nunca as questões mais profundas da autonomia e da emancipação humanas. Aqui, presenciamos outra contradição, ao verificarmos um discurso que se propõe a emancipar o sujeito, sendo executado através de uma prática que serve ao sentido oposto, de aliená-lo e dominá-lo ainda mais.

Nesse contexto tão diverso entre o Programa Futuro Integral e o Programa Saberes, a literatura que trata sobre a questão ambiental compreende papel central na interpretação dos dados. As questões das ciências ambientais e do cuidado com o meio ambiente deveriam ser tratadas como temas interdisciplinares e transdisciplinares, utilizando a estrutura e o acompanhamento técnico e pedagógico das instituições mencionadas como suporte, já que em ambos os espaços há condições materiais e recursos humanos aparentemente adequados para tal abordagem.

Adentrando o debate, o olhar inter e transdisciplinar sobre os temas ambientais foi secundarizado nos dois projetos, desperdiçando uma oportunidade de avançar, até o momento, por conta de uma disputa sobre a hegemonia do que se conhecer, que nessa condição abdica de uma compreensão mais profunda sobre a Educação Ambiental, mantendo-a numa condição diferente da ideal, a qual Leff (2002), apresenta da seguinte maneira:

a questão ambiental gera o processo de fertilizações transdisciplinares por meio da transposição de conceitos e métodos entre diferentes campos do conhecimento. Nesse processo vai se definindo o 'ambiental' de cada ciência centrada em seu objeto de conhecimento, que leva à sua transformação para internalizar o saber ambiental que emerge em seu entorno. São estes corpos transformados de conhecimento os que se estendem para uma articulação interdisciplinar do saber ambiental.[...] o

saber ambiental vai se limitando e concretizando em torno de cada uma das ciências e das disciplinas constituídas" (LEFF, 2002, p. 165-167).

No mesmo sentido, Carvalho (1998), afirma que "não adianta centrar todos os esforços numa educação ambiental que aposta tudo na pedagogia comportamental, confundindo mudança pontual de comportamentos com a formação de sujeitos éticos e políticos" (CARVALHO, 1998, p.67). O que denunciemos, observando um conjunto de fenômenos que nos situa na categoria da totalidade do momento, acerca desta questão, é que a imposição de uma ideologia por parte da classe dominante constrói uma hegemonia que impede a conscientização dos envolvidos nestes processos educativos, impedindo conscientemente (enquanto organização e não a partir da responsabilização dos sujeitos envolvidos) uma compreensão mais profunda sobre as questões ambientais em seus projetos de contraturno.

Propositadamente não inserimos debates neste tema sobre o Projeto Ondas do Saber, conhecido como Surf na Escola. Não houve menção sobre ele durante as falas das educadoras onde se identificasse elementos suficientes para caracterizá-lo desta ou daquela maneira. Contudo, como já fora mencionado em momento anterior, a escola vê este projeto como uma atividade lúdica, aonde as crianças vão exclusivamente para praticar o esporte. O pesquisador acadêmico que relata e interpreta os dados coletados, informa que seus filhos estão matriculados também no projeto do Surf, e que ele é bem mais completo e complexo do que a visão que dele se tem na escola. Há uma rotina de estudos e aulas teóricas sobre o mar, sobre o movimento dos corpos, sobre a história do esporte. Entretanto, devemos nos manter fiéis à descrição da perspectiva das crianças detalhada através da visão dos docentes que com elas trabalham, e sobre nossas impressões pessoais acerca de algo que não foi mencionado pelas educadoras na coleta de dados da pesquisa, nos vemos no dever de nos abster, para nos mantermos dentro do objetivo proposto.

A diferença entre a exposição do que foi relatado pela diretora, com teor positivo no início da conversa, que é o fato de as crianças terem parado se sujar a escola e de danificar as plantas, não significa que de fato elas tenham compreendido a importância do ato num contexto de totalidade, onde a produção do lixo via embalagens industriais, em larga escala, pode ser exposto como um problema de amplitude muito maior, ainda mais quando aliado ao consumismo a que as crianças estão permanentemente expostas. Da mesma forma, a preservação das plantas da

escola pode refletir características comportamentais que foram transformadoras, mas não exatamente a formação de uma consciência ambiental crítica, que compreenda com maior complexidade parte dos processos que o planeta atravessa atualmente.

Há uma contradição que por vezes foi mencionada, e que precisa encontrar uma superação dentro do ciclo de conhecimento que se constrói dentro da relação entre esses espaços educativos. Trata-se do fato de que as crianças apresentam uma tendência a preservar os ambientes nos espaços de contraturno, e a depredar de as instalações e o espaço onde se situa o ambiente escolar. Essa situação é relatada quase em tom de denúncia, onde se aponta o descaso das crianças com o local onde “estudam”, segundo as professoras.

Seria importante que a partir desta detecção se construísse um plano pedagógico, conforme sugeriu uma das profissionais envolvidas na pesquisa, que possibilitasse que o comportamento construído nos projetos pudesse ser reproduzido dentro do ambiente escolar. Essa posição passou, a partir da nossa pesquisa, a configurar no imaginário das professoras envolvidas como uma ação concreta a ser construída no futuro, no entanto, a partir de nossas provocações, compreendeu-se que não se trata de uma reprodução, mas sim de uma ressignificação consciente do que se entende por preservar a escola. Essa postura e compreensão foram apresentadas em reuniões posteriores, o que se coloca como um elemento do ciclo de conhecimento bastante evidente, no contexto do grupo de estudos, onde, a partir de uma informação conhecida, se propõe conscientemente buscar a construção de um conhecimento mais amplo sobre determinado tema.

Obviamente que nossa postura de crítica ao modelo comportamental e que prioriza a reciclagem não se trata de condenar a higiene e as boas maneiras em relação às questões em que as crianças obtiveram uma evolução na visão das docentes, mas também não é possível compreender como adequado o fato de que uma eventual simplificação da realidade substitua a oportunidade de uma formação mais abrangente sobre o tema, que deve ser ofertado às crianças de uma forma ampla, complexa e contextualizada à sua realidade cotidiana.

Nosso papel enquanto facilitador do grupo de discussão da pesquisa participante foi de auxiliar a se construir uma percepção das contradições que surgiram sobre temas como os aqui relatados, e fomentar com o grupo, através do diálogo, o desejo de pesquisar mais sobre o tema da ciência ambiental na

perspectiva de que se encontrem caminhos para a superação desta eventual contradição, que repousa em nos sentirmos satisfeitos com o resultado parcial aparente (a mudança percebida em alguns comportamentos da criança) e, portanto, com pouca consistência, sobre um problema que é mais profundo do que a primeira impressão nos permite perceber, se analisado num contexto de totalidade.

Outra questão que o pesquisador acadêmico levantou durante a transcrição das falas, está na evidente falta de integração curricular e na contradição sobre a forma como essa situação foi exposta. Num primeiro momento, há surpresa e satisfação em relação à participação do aluno que, por exemplo, já teve contato no contraturno com o conteúdo de matemática que seria trabalhado na sala de aula, no dia seguinte. Na resposta posterior, há o desapontamento e a insatisfação do profissional diante do desinteresse das crianças em atividades que elas, por já terem visto em outro momento, entenderam como reforço escolar e se desinteressaram, respondendo com indisciplina comportamental e agitação.

Com relação ao que habitualmente se chama no sistema público de ensino por indisciplina, cabe pontuar que a palavra se restringe, no entendimento do senso comum, exclusivamente a questões comportamentais. Nas obras que tratam da pedagogia emancipatória, o termo “disciplina” tem um caráter positivo, mais relacionado à seriedade, à dedicação, à resiliência e ao esforço pessoal e coletivo no ato de ensinar e aprender. Por conseguinte, o termo “indisciplina” representaria a ausência destas características. A percepção de indisciplina, ou comportamento inadequado, revelado por algumas professoras, refere-se o questionamento saudável, sob a ótica da pedagogia emancipatória, das normas impostas à revelia dos necessários acordos entre docentes e educandos, ou ainda reflexos do desejo latente dos estudantes da necessidade de desemparradar-se para o desenvolvimento dos processos educacionais com os quais se relaciona. Portanto, trataremos no texto o que as professoras relatam com indisciplina com essa mesma terminologia, porém, acrescida da palavra comportamental, pois nos parece aumentar o grau de precisão àquilo a que se referem no uso da expressão.

A falta de integração entre os currículos da jornada de estudos na escola e os projetos de contraturno pode ser o motivo do efeito relatado de algumas crianças não se sentirem atraídas em momentos anteriores pelas atividades da expansão da jornada num dos projetos, justamente por elas servirem como uma repetição mecânica do que já foi apreendido na escola, porém na forma de reforço escolar. O

perigo repousa no fato de que a pressão por metas possa simplificar esse debate de modo a que o comprometimento com a aprendizagem seja secundarizado diante de uma pressão por metas em relação às diversas provas a que as crianças estão submetidas na atualidade, que gera indicadores sempre muito questionáveis, ou que se abdique por completo de um planejamento consistente em nome da pressão da meta sobre o número de matrículas na modalidade, imposta pelo PNE, e que talvez seja maior abdicando do rigor em nome de uma ludicidade disfuncional no processo educativo. Ressalte-se que sempre se aprende algo, no entanto, o que discutimos aqui é a intencionalidade docente suleando esse aprendizado.

Em ambos os casos, o contraturno corre o risco de ter sua finalidade distorcida para além do que já é, enquanto visto pelos pais na percepção das docentes, apenas como um local seguro para deixar os filhos enquanto se trabalha.

Caberá novamente ao grupo de discussão aprofundar o tema a partir de suas experiências do chão da escola, e conhecer, compreender e propor possibilidades de melhorias contínuas no processo descrito.

Exatamente por esse tipo de questão é que apontamos que a continuidade de uma pesquisa participante, iniciada com a inserção de um pesquisador acadêmico enquanto facilitador é tão importante após o término desta etapa inicial do trabalho. É da continuidade da reflexão sobre as práticas realizadas historicamente, pelos próprios sujeitos, que se abrem perspectivas para que se criem novas e melhores práticas docentes a partir delas mesmas, vinculadas de forma efetiva com a realidade vivida no chão da escola.

Compreendemos o debate sobre as questões ambientais, no âmbito de uma ciência ambiental possível, como parte deste processo, bem como tantos outros temas que foram abordados pelas participantes e que precisarão de elaboração posterior entre/por/com elas, para que haja a construção de soluções inéditas que deem respostas ao seu cotidiano.

6.2 O CONTRATURNO E O CICLO GNOSIOLÓGICO: O OLHAR DOCENTE SOBRE A EVENTUAL CONSTRUÇÃO DOS ESTUDANTES EM PROCESSOS DE AUTONOMIA E DE PROTAGONISMO

Na perspectiva de compreender como funciona o ciclo de conhecimento presente nas relações entre turno e contraturno escolar da Escola Municipal

Monteiro Lobato, optamos em lançar um olhar sobre a visão dos docentes acerca dos possíveis processos de construção da autonomia e do protagonismo entre os estudantes, dentro da relação entre esses espaços.

Neste sentido, quando questionadas durante uma das primeiras reuniões do grupo de pesquisa, ainda sobre o levantamento do inventário de conhecimentos prévios sobre as questões ambientais, uma das educadoras profere a seguinte afirmação:

eu achava que as questões ambientais eram coisas que só os ambientalistas podem tratar. Eu achava que não era da minha alçada e que eu não tinha condições de fazer isso. Pensava que era apenas coisa do Chico Mendes. Até que um dia eu entendi o que era a questão ambiental. Quando eu tive a oportunidade de fazer uma vivência com o projeto “na trilha da vida” e com o Professor José Matarezzi, que eu passei a entender o que é a questão ambiental. ... a questão é muito mais ampla do que cuidar da natureza e dos animais.

Numa fala posterior, em outra reunião, a educadora informa que num processo de busca de conhecimento a partir da pesquisa participante, ela passou a se ver como parte da natureza, e entender que ela mesma precisa “estar bem, precisa deixar o outro bem, para então compreender os processos que melhoram o ambiente em que ela faz parte e se sente inserida”.

Esse incremento e expansão de um conceito inicial, primeiro no evento de extensão que menciona, e posteriormente com a pesquisa participante, representa agora um novo contexto em que houve a incorporação de outros elementos diante do que já se conhecia. Resignificou-se, portanto, um conhecimento anterior de maneira a torná-lo mais complexo, ao mesmo tempo em que se construiu um conhecimento novo. Essa professora passou saber mais sobre o que já sabia e a se perceber num novo limite do saber, que futuramente será superado por outros saberes novos.

Nesta perspectiva, Paulo Freire se manifesta (2007) sobre o ciclo gnosiológico de uma maneira em que se percebe que quando é possibilitado ao sujeito assumir uma postura crítica diante de sua realidade, o ato cognoscente se amplia, extrapolando o conhecimento “já conhecido”. Essa situação se abarca numa compreensão de totalidade entre o que já se conhecia diante do que se apresenta a conhecer, onde, numa análise crítica por meio da interpretação de contradições, é

possível se criar um conhecimento novo mais próximo da concreticidade, ou seja, um conhecimento mais próximo da verdade/realidade objetiva do que era o anterior.

Assim, percebamos que há grande diferença na percepção da docente entre o primeiro e o segundo relato, afinal, ela incorporou mais elementos em sua compreensão da realidade, ampliando sua percepção de totalidade. Esse movimento se apresenta na nova compreensão sobre as questões ambientais e sobre as posturas que passa a verbalizar, e que são claramente uma superação de sua postura anterior, que foi exposta à contradição a partir de novos elementos para análise.

Ressaltamos que essa mesma trabalhadora entrou posteriormente em um programa de mestrado e veio a participar do mesmo grupo de pesquisa em que estão inseridos o pesquisador acadêmico deste trabalho e seu orientador.

Na mesma reunião onde surge a primeira fala da docente anterior, outra professora se manifesta da seguinte maneira:

a questão do meio ambiente não era uma coisa que me encantava muito, eu tinha uma visão: “ah meio ambiente, lidar com horta, que eu quero com isso?”, então quando se fala em meio ambiente, eu sou a última da fila. Mas o seu convite me despertou interesse. Então vamos dar a oportunidade de ver o outro lado e perceber como professora que gosta de ver como os outros pensam e gosta de aprender, se essa proposta que me agradou vai mudar meus conceitos, eu acredito que mudarão.

A próxima professora a falar levanta as seguintes questões:

às vezes a gente coloca no conteúdo o que pode aproveitar. Geralmente a gente consegue trabalhar com eles assim, sem ser tudo que poderia fazer. Mas é que muitas vezes muitos alunos são indisciplinados na sala e eles estão há muito tempo precisando falar mais um pouquinho, se você coloca no seu conteúdo sobre os animais em extinção, eles não prestam muita atenção, mas é o que dá para aproveitar na sala.

As três falas são muito distintas umas das outras, enquanto compreensão do que o tema ambiental tem a contribuir nos processos de construção de conhecimento delas mesmas e dos estudantes com os quais se relacionam.

A primeira professora, que se manifestou de uma maneira na primeira intervenção, e que seguiu algumas orientações e sugestões de pesquisa para enriquecer o debate das reuniões seguintes do grupo, aparentemente reconstruiu alguns conceitos e apresentou-os em debate numa perspectiva diferente da inicial.

A segunda professora, numa atitude mais comedida, aposta em sua capacidade de busca constante por aprimoramento e novos conhecimentos para esperançosamente vir a reconhecer um tema importante sobre o qual ela detinha certos preconceitos que se dispõe a superar.

A terceira fala, apresenta uma docente que utiliza o método tradicional de aprendizagem, que tem séria preocupação com a disciplina comportamental e a incorporação dos conteúdos que lhe são sugeridos como tema das aulas, numa perspectiva de apresentação de questões fechadas aos estudantes, como quando ela sugere apresentar aos estudantes a questão da extinção como um conhecimento sobre meio ambiente que ela pode “aproveitar e trabalhar na sala”, num sistema fechado, pronto, depositário.

Como se percebe, essas características distintas entre como cada professora percebe seu trabalho e os temas com os quais são provocadas a interagir para trabalhar, também se apresentam na percepção que elas terão da afecção em relação a como e o que o estudante vem construindo nos processos do ciclo de conhecimento presentes no contraturno.

Novamente, um planejamento comum, com atividades integradas e planejadas em conjunto, facilitaria a tarefa de ofertar uma perspectiva de totalidade para que as crianças pudessem colocar à análise das contradições que encontrassem nos conteúdos e debates das atividades, a maior quantidade de elementos possíveis, ampliando suas visões de mundo.

Compreendendo a questão da totalidade relacionada com as questões da contradição presentes na postura das falas proferidas pelas educadoras, percebe-se a evidente ausência de um discurso institucional que pudesse englobar e resolver parte das diferenças presentes nestas percepções. Sem uma formação adequada entre todos os docentes envolvidos na jornada ampliada, o sistema todo fica comprometido e opera aquém do que sua potencialidade poderia realizar. Na falta desta formação, somada à falta de integração das atividades e de seus planejamentos, as professoras ficam deslocadas em relação à totalidade dos fenômenos que permeiam suas práticas, e também ficam com dificuldades para a superação das contradições entre suas opiniões pessoais e uma necessária construção institucional de compreensão sobre a jornada ampliada, o que resulta nos contratempos aqui relatados.

Exemplo disto é uma oportunidade em que o facilitador provoca as professoras sobre a questão dos projetos, perguntado como as docentes percebem em sala de aula as reações dos estudantes diante daquilo que trabalharam no contraturno.

Sobre o tema, uma das trabalhadoras aponta:

tem alunos que eu vejo de manhã e vou trabalhar com eles no outro dia, tem alguns que tiram sarro de você, foi lá, e vem aqui na escola, parece que eles não querem mais participar, talvez pelo esforço que elas fazem com o aluno. Não se é a questão da falta do apoio familiar, não sei se é o que elas fazem lá.

Em resposta, uma das outras educadoras expõe:

já teve alguns projetos aqui na escola que durante um tempo deu certo, mas que depois acabou. Tivemos o Mais Educação, tudo depende de várias situações que contribuem para que não haja continuidade, nada tem uma sequência, por conta das condições financeiras. Começa uma ação, aí acaba a verba, aí interrompe. Aí todo o trabalho que acaba se desenvolvendo se perde na ruptura. Tem uma ideia errônea de que a criança acaba participando do contraturno sem informações dadas aos pais. Ele manda o filho para cá para que ele tenha um lugar para que ela fique no período em que não tem aula. Não que ela venha para cá para desenvolver um projeto para ter mais conhecimento. O pai manda o filho no contraturno para que ele tenha onde ficar.

Logo após, a primeira professora que fala nesta sequência volta a se expor da seguinte maneira:

a criança que vai para o contraturno e volta para você, você fala com ela e ela não está nem aí. É provável que ela tenha outra postura no contraturno. Ela foi até lá, fez o que tinha que fazer, e quando chega aqui não quer participar de mais nada. Alguns ficam numa boa, participam da aula, mas outros você não pode falar nada, eles querem bagunçar a sala, tumultuar.

Na sequência, outra professora que ainda não havia se manifestado, menciona que:

nas minhas turmas, o que eu vejo dos alunos que participam dos projetos nos últimos 3 anos é um trabalho descontextualizado na escola. A gente não sabe o que é feito, não há algo vinculado. Os alunos que participam do SESC, eu sei que lá se trabalha durante as oficinas raciocínio lógico por que eles comentam, alguma coisa sobre arte, por que eles comentam, mas eu não vi nada até então sobre meio ambiente. Os que participam do Saberes, também, não ouvi relato nenhum. Nenhum comentário de oficina, nada. A gente não sabe de lá o que é feito e nem tão pouco os alunos comentam sobre essas atividades que eles realizam lá. Eu lembro de uma vez que nós

não teríamos trabalho de reforço na escola, e que esse reforço, ele seria ofertado nos projetos. Eu acredito que aí haveria algo mais contextualizado com a escola, vindo de encontro com a necessidade dos alunos. Afinal, eles já vem pela necessidade de não terem onde ficar. Porém o teor envolvido das oficinas parece que não deram certo. Vai bater na descontinuidade.

Nestas falas, há várias questões que expressam a visão das professoras sobre a relação dos alunos com o contraturno e, em consequência, como funciona o ciclo gnosiológico entre o que aprendem lá e o que aprendem em sala de aula.

Entre os temas que consideramos mais relevantes, estão: a visão das famílias sobre o contraturno; a questão da indisciplina comportamental do dia seguinte à participação nos projetos; o desinteresse por temas que os estudantes já trabalharam nas atividades da jornada estendida e que se repetem em sala de aula e a questão da descontinuidade das ações do poder público como fator de desmotivação geral entre os participantes dos processos – tanto estudantes quanto educadores.

Sobre a visão das famílias, já mencionamos anteriormente que o sistema opressivo de subjugo que a classe dominante impõe através do Estado e de seus aparelhos, tem grande reflexo nos processos da educação formal. A escola é vista por alguns dos autores que estudamos como um aparelho de domesticação dos jovens oriundos da classe trabalhadora. Logo, as famílias refletem nas suas relações com a escola aquilo que lhes é imposto a compreender como uma leitura de mundo onde, além de serem oprimidas, são constantemente pressionadas a legitimarem as opressões como único caminho possível para a vida em sociedade.

Dessa maneira, o primeiro compromisso das famílias é sobreviver materialmente e possibilitar aos filhos o acesso a um equipamento do Estado que lhes oferte as ferramentas necessárias para que futuramente também possam sobreviver na sociedade de classes em que vivemos. Nesse aspecto, o contraturno, na visão das famílias descrita pelas professoras, realmente é um espaço onde as crianças ficarão em segurança enquanto seus pais trabalham. Um local onde, se houver a ludicidade que lhes falta nos demais espaços públicos, tanto melhor. Se houver por lá capacitação para o trabalho, ainda melhor será. Romper com essa lógica é uma tarefa que vai depender do nível de consciência de toda a comunidade escolar, mas, nos parece, as ações de educação popular em relação aos docentes em seus processos de formação continuada é um passo importante neste sentido.

Sobre a indisciplina comportamental em sala de aula, quando do retorno dos estudantes das atividades de contraturno, compreendemos ser esse o reflexo de um modelo de educação que é apresentado nos projetos que se afastam do emparelamento e do sistema tradicional de ensino a que as crianças estão submetidas nas escolas públicas. Embora nossa crítica quanto ao “pensar certo” nas atividades dos projetos transpareça como verificável, não podemos omitir o fato de que as crianças aprendem no contraturno com atividades diferenciadas do padrão escolar habitual. Há mais atividades ao ar livre do que na escola. Há a aprendizagem por jogos. Há outra forma de disposição física entre bancos e carteiras. Há um contato mais direto com a natureza. Há padrões construtivos esteticamente mais atraentes do que os da escola. Há lanches melhores.

Neste cenário, a criança provavelmente expõe através da indisciplina comportamental a sua insatisfação com o cotidiano escolar, que, na sua perspectiva, torna-se desinteressante diante dos outros espaços onde, na perspectiva dos estudantes, é possível aprender brincando.

Também há a questão da repetição de conteúdos, fato aqui identificado, mas que já expusemos como decorrência da falta de planejamento comum entre a escola e os projetos. Identificamos também como uma “inconsistência programada” pelo Estado, que ao mesmo tempo em que precisa ceder às demandas populares, precisa manter-se no controle da execução destas demandas, sob a pena de ter sua hegemonia contestada. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o Estado cede políticas públicas, encontra meios para evitar a plenitude de sua implantação, quando essa representa um risco à estrutura de poder, como é o caso da educação.

A questão do desinteresse do que se aprende em sala de aula, tem as mesmas motivações do que a questão da indisciplina comportamental. No entanto, cabe ressaltar aqui um agravante. O desinteresse sobre esse reforço que se inverte (aparentemente se imagina que o contraturno fosse o local do reforço, mas há situações em que ele se manifesta no imaginário dos sujeitos como se estivesse ocorrendo em sala de aula) em algumas situações e que é entendido como conteúdo repetido do que se viu nos projetos, na sala de aula, não é necessariamente um problema para o ciclo gnosiológico. Como Gadotti (2009) nos alertou alguns capítulos atrás, o aprendizado ocorre o tempo todo. Nessa perspectiva, as crianças continuam aprendendo, ainda que seu aprendizado seja o de que a situação que encaram como reforço pouco lhes interesse. Entendendo o

ciclo gnosiológico como ato contínuo de construção do conhecimento, as crianças acabam aprendendo que ou o contraturno ou a escola, são apenas uma repetição que se alterna no tempo, mas tanto em um quanto em outro espaço, o conhecimento e o conteúdo com o qual esse conhecimento se relaciona são os mesmos.

Freireanamente, há positividade no conceito do ciclo gnosiológico, expresso na intencionalidade planejada do educador e na curiosidade epistemológica despertada pelo estudante no ato de buscar conhecer. No entanto, pelos problemas que temos percebido na relação entre os espaços formativos com os quais temos construído nossa análise, há – porque não pode deixar de haver – um ciclo de conhecimento, mas esse ciclo não é o que propõe a educação crítica e emancipatória da qual tratam os teóricos que dão suporte às nossas leituras.

Neste contexto, não causa estranheza a baixa expectativa em relação aos projetos, que se expressa na fala das docentes que aqui se manifestaram. A denúncia sobre a descontinuidade talvez seja um dos fatores de maior importância na percepção que elas construíram sobre os projetos de contraturno e sobre como percebem o que as crianças aprendem por lá.

Assim, torna-se importante a compreensão da fala de uma das educadoras que ainda não havia opinado, e que informa que participou da escrita do projeto Saberes, relatando como ele surgiu:

politicamente o prefeito precisava devido a uma promessa de campanha fazer sair o contraturno. Aí chegou o secretário e disse: “nesse final de semana o prefeito diz que tem que sair o projeto do contraturno”.

A denúncia aqui é de evidente compromisso eleitoral ao substituir um adequado planejamento para a implementação de uma política pública tão significativa. A docente segue:

aí nós pegamos o secretário da época e conversamos para que o projeto fosse algo que conversasse com os conteúdos escolares, que complementasse aquilo que a escola não dá conta, por causa do espaço físico, por causa da estrutura. A ideia era se criar um espaço que viesse a colaborar com o trabalho. Tanto é que no projeto inicial a ideia era que se colocasse a educação ambiental, a equinoterapia, que inclusive chegou a ter, foram comprados os cavalos, só que daí precisava ter os cuidados e os animais ficaram largados, passando fome. A ideia era que não fosse um complemento da escola, mas que fosse um trabalho em conjunto.

Como se vê, a preocupação com o planejamento já era apontada mesmo durante a concepção do projeto, ainda que realizada a partir da demanda descrita e não de uma demanda real, estruturada em um debate democrático com a comunidade escolar. O relato continua:

no começo queríamos que cada escola tivesse seu horário ampliado, não como contraturno, mas como horário ampliado. Não lembro o termo que usamos, mas a ideia era que a criança viesse de manhã e ficasse o dia todo na escola, para ajudar a família e o aluno também. Como a escola não tinha a estrutura, pensamos num espaço e na logística. Transporte, banho, alimentação, a ideia era ter tudo isso.

Nessa passagem, é nítido que a percepção do que deve ser feito é evidente para os educadores que convivem o dia a dia do chão da escola. No entanto a ausência de gestões democráticas já denunciadas neste texto anteriormente, volta a se manifestar, de maneira a contrapor e oprimir o desejo e a perspectiva dos trabalhadores a substituindo por interesses político eleitorais que pouco se relacionam com os problemas concretos enfrentados pelos educadores em seu cotidiano. Por fim, a educadora relata:

mas aí começam os problemas, por exemplo, quando construíram a escola Luiz Carlos, um dia o prefeito me chamou e disse: “vamos ver a escola”, chegando lá eu disse: “prefeito olha aqui, como que a secretaria fica lá no fundo?”. Aí ele respondeu bravo: “mas o que que é isso? Vocês nunca estão satisfeitos?”. Aí eu perguntei se ele havia chamado algum professor para ver o projeto e a execução. Pensa só a segurança na escola, com cada um que entrar pedindo informação tendo que percorrer o terreno todo para chegar à secretaria. Esse tipo de coisa acontece por que o projeto foi criado para cumprir uma promessa de campanha e não para atender a demanda da comunidade. Na execução do projeto, o texto foi todo podado pelo preço dos seus itens, e acabou virando o que virou. Aí troca-se o secretário ou o diretor da escola, e se muda tudo, perdendo tudo que foi feito antes. Então eu penso assim, a gente tem condição de fazer alguma coisa quando nós podemos contribuir. Quando eu posso chegar lá e dizer: vamos trabalhar isso, vamos amarrar os conteúdos. Eu andei olhando o projeto do SESC, achei importante, mas por que os conteúdos não são trabalhados em conjunto com o que trabalhamos aqui na escola? Do projeto Saberes não temos acesso nenhum a nada hoje em dia.

Sem o conhecimento da ingerência política, que ocorre de forma consciente e programada por parte da classe dominante, ficaria mais difícil compreender qual é a visão sobre o olhar docente acerca da eventual construção dos estudantes em processos de autonomia e de protagonismo, a partir do que se constrói de conhecimento nos espaços de contraturno.

Para que se possa ter uma visão de totalidade dos fenômenos que a expansão de jornada escolar manifesta, nos parece fundamental desvelar esta situação a partir da reflexão crítica sobre o processo educativo. Há necessidade do envolvimento dos docentes, da formação continuada, seja por meio de movimentos da educação popular ou por meio de pesquisas participantes, mas que possibilitem o deslocamento dos sujeitos de sua condição de objetos a condição de sujeitos cognoscentes, que agem sobre suas realidades nas comunidades escolares e em geral. Com essa compreensão mais ampla, será possível apontar as contradições dos processos e se organizar em movimentos que busquem superar as condições que se apresentam, partindo assim para a luta pela construção de um inédito viável que realmente se aproxime da formação de jovens que, uma vez conscientes da realidade, atuem com o protagonismo e a autonomia necessárias para buscar uma vida que realmente seja diferente e melhor para todos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi a de verificar como se apresenta o ciclo de conhecimento, chamado por Paulo Freire de ciclo gnosiológico, na jornada escolar ampliada por projetos de contraturno. A jornada escolar, descrita nas normas legais, tem por objetivo institucional formar jovens autônomos, protagonistas e responsáveis diante da natureza, entre outras características presentes no que chamamos aqui de perfil de egresso. O caminho desta investigação foi a pesquisa participante em/com uma comunidade escolar, onde criamos um grupo de discussão para compreender como e em que rumo se constrói o ciclo de conhecimento nessa situação. Buscamos indicadores que ao serem colocados em movimento, apresentassem a existência de contradições que pudessem permitir a construção, por parte dos pesquisadores participantes, de caminhos inéditos no sentido de superar eventuais limites encontrados em sua busca por melhor qualidade de vida e de condições de trabalho, no que se relacione ao tema estudado e aos seus desdobramentos na ampliação de sua consciência sobre a realidade vivida.

O processo metodológico desta investigação participante, a partir de suas prerrogativas teóricas, é aquele em que se colocam seus sujeitos como protagonistas. O fato de serem protagonistas os coloca em evidência com seus posicionamentos, o que aliado a situação eleitoral da disputa presidencial de 2018, que correu em paralelo às nossas ações de pesquisa, provocou grandes alterações no planejamento inicial em nossos trabalhos e exerceu forte pressão entre os sujeitos/docentes participantes/pesquisadores da rede pública municipal que conosco percorreram este percurso, quanto à o quê naquele momento, desejavam conhecer.

Porém, essas variantes concorrentes ao planejamento inicial, permitiram e deram um panorama da concreticidade, da realidade docente e seus limites, sinalizando que suas ações são construídas por múltiplas relações e fatores da realidade. Esses movimentos de pressões a que estão expostos os docentes e suas relações com o mundo real, permitiu e constituiu a busca dos dados e as interpretações/desvelamentos que apresentamos nesta dissertação.

Dentre nossos objetivos metodológicos desta pesquisa, estava o de constituir um grupo que fosse suficiente para dar continuidade à pesquisa, no momento posterior ao término da etapa que representa esta dissertação. Por conta

da pressão mencionada, houve afastamento de uma parte significativa do grupo, o que não deve, objetivamente, impedir essa realização, mas sim uma necessária reconfiguração ditada pelo próprio dinamismo dos tensionamentos dialéticos da realidade concreta.

Do grupo inicial, permaneceram até o final da pesquisa três docentes, sendo que uma delas passou a integrar um grupo de estudos e pesquisa no Setor Litoral da UFPR. Também as outras duas professoras demonstraram, em maior ou menor intensidade, terem sido despertadas para um tipo de conhecimento em que elas podem por si mesmas, construir sobre suas realidades a busca de novas construções pedagógicas e dias melhores. Percebemos que a eventual continuidade desse grupo está nas ações desenvolvidas com base na educação popular junto aquela comunidade, e nas relações construídas junto à intervenção acadêmica proporcionada pelo pesquisador que agora escreve. Por óbvio, a conjuntura do país também deve influir neste aspecto, o que, como dissemos anteriormente, corrobora com os principais méritos das metodologias participantes: incluir o sujeito, tal como ele se apresenta ao debate e facilitar que o contato com o conhecimento em nível mais profundo com a realidade, se faça presente para que se tente, de forma consciente e ativa, superar o senso comum na busca de interpretações dotadas de concreticidade sobre a vida.

Desta forma, reiteramos que o caminho percorrido nesta pesquisa participante apresentou uma possibilidade real de construção de um conhecimento engajado, com significado para os sujeitos que o buscaram, encontrando características no decorrer dos trabalhos daquilo que se chama, em jargões dos movimentos sociais, como trabalho de base. Verificamos também que esse tipo de ação de pesquisa segue imprescindível para a organização popular, que acaba por encontrar argumentos mais sólidos a serem utilizados em sua luta cotidiana. E nisso, na observação atenta destes fenômenos, também se satisfaz, em conjunto, a curiosidade epistemológica que aqui descrevemos tanto sobre o ciclo gnosiológico quanto pelos demais objetivos que apresentamos já no início deste texto.

Em defesa desta afirmação, apresentamos os diálogos sobre meio ambiente, onde há evidente mudança de uma posição inicial e ingênua das docentes pesquisadoras, para um conhecimento mais crítico e carregado de elementos que permitem uma relação e compreensão da totalidade que representa a temática.

Para entender nossa questão central, que é sobre o ciclo gnosiológico, nos dispusemos a atuar na persecução de dois objetivos derivados onde, observando os movimentos que percebemos ocorrer, foi possível construir uma visão ampliada por meio da interpretação de um número maior de fenômenos, que em sua totalidade aparente nos possibilitou conhecer e desvelar novas contradições e outros fenômenos sobre o ciclo gnosiológico, existente naqueles espaços e entre aqueles sujeitos.

Os objetivos derivados com os quais trabalhamos, remetem a interpretação dos dados sobre a percepção docente acerca dos eventuais processos de autonomia e emancipação, que se construíram junto/entre/com os estudantes, durante as atividades de contraturno, e que se tornaram perceptíveis no cotidiano da escola. O outro objetivo foi aquele em que se buscou perceber como as questões ambientais são tratadas nesses contextos.

Percebemos que com a forma em que a expansão da jornada foi construída, para oferta aos estudantes, seja na esfera federal ou municipal, ficou evidente a subutilização de suas oportunidades e a limitação consciente de suas possibilidades. Essa condição reside diretamente no fato de que, ao mesmo tempo em que o Estado comunica em documentos oficiais e sítios da rede mundial de computadores, que deseja auxiliar a construir um perfil de egresso que apresente ao convívio social jovens emancipados e protagonistas, que sejam responsáveis diante da natureza, ele – o Estado - também impede o constructo desta realização, evitando que ela de fato se instaure e venha a superar um mundo idealizado e fragmentado, perdendo a oportunidade de mergulhar e abarcar a compreensão pautada na concreticidade, das vidas dos estudantes e da comunidade.

Portanto, através de nossas ações de pesquisa, foi possível entender que o ciclo gnosiológico presente nas relações entre turno e contraturno, na Escola Municipal Monteiro Lobato, diante do que Paulo Freire defende como um elemento da construção da autonomia e do protagonismo dos sujeitos envolvidos nos processos de educação, mediados pelo mundo, sofre várias pressões internas e externas que dificultam sua construção na plenitude necessária para que apresente como elemento de superação das visões ingênuas que permeiam a sociedade em geral e o ambiente escolar, inclusive. O que as crianças aprendem no contraturno, da maneira como o poder público municipal oferta, ou está desconexo com o que se aprende em sala de aula, ou serve apenas como repetição daquilo que já foi

apreendido. Nos dois casos, é difícil construir novos conhecimentos, tanto quanto é difícil também saber mais sobre o que já se sabe, a partir da oferta de contraturno no modelo com o qual é realizada no município.

Percebemos ainda, que essa situação é passível de mudanças, desde submetida a alguns instrumentos que foram apontados ao longo do texto pelas próprias educadoras. Um deles é muito básico, ou seja, o planejamento conjunto das atividades desenvolvidas pela escola e pelos projetos de contraturno, que parece ser o principal nó a ser desatado dentro da situação identificada. Além disto, a formação continuada docente, específica e aportada na realidade concreta desses docentes e de suas realidades, é fundamental para contribuir na superação desta situação limite.

Quanto à relação dos debates sobre Ciências Ambientais entre os conteúdos e conhecimentos construídos na jornada ampliada de estudos, percebemos que eles não são tratados com a profundidade suficiente para adentrar em outras camadas nessas questões, com uma abordagem mais complexa. Esta dificuldade, entretanto, não repousa sobre os ombros das trabalhadoras envolvidas nos processos, de maneira exclusiva ou principal. Há uma totalidade de fatores nos quais esse fenômeno se manifesta, e muitos destes fenômenos fazem parte de um projeto político que prioriza “atender mas não atender de fato” as demandas populares por uma educação com maior significado para a vida dos trabalhadores. Por óbvio, a ruptura dessa condição bancária da construção de conhecimentos perpassa por vários fatores, que vão desde o interesse dos parceiros envolvidos na oferta dos projetos no contraturno, até, novamente, a questão do planejamento e da intencionalidade dos educadores que trabalham nestes ambientes, e que por vezes é suprimida por questões, como já dissemos, mais amplas do que a simples vontade individual de quem trabalha no chão da escola.

Como consequência das situações descritas, o senso comum da sociedade em geral em relação às questões ambientais, ao invés de ser contradito e superado na escola, tende a se naturalizar, pois fica evidente a percepção desta intencionalidade nas práticas e nas políticas educacionais explicitadas por seus gestores, principalmente quando é debatida acerca dos espaços das jornadas ampliadas de ensino, onde a perspectiva do educador que atua na escola raramente tem poder decisório.

Por fim, nos parece que a forma com a qual está estruturada a ampliação da jornada escolar no município de Matinhos, não possibilita um ambiente onde o protagonismo juvenil possa ser estimulado, o que compromete a autonomia dos estudantes em caminhar na direção de “pensar certo”, na acepção freireana do termo.

Ainda assim, diante de tantos elementos, percebemos que há esperança na visão docente sobre as possibilidades de construção de uma educação significativa na vida dos estudantes que usufruem do serviço público que estudamos aqui.

Nossa perspectiva de trabalho se nutre justamente daí: o entendimento é de que uma semente foi plantada com nossa ação de pesquisa, pois foi uma ação de problematização e de repensar. Entendemos que, embora incipiente, o desejo despertado e evidenciado pelas três educadoras que permaneceram no grupo de discussões e estudos até agora, foi de conhecer melhor o mundo em que vivem, para terem mais ferramentas na busca de transformar a realidade em que estão inseridas. Aí está a estética da pesquisa participante: os sujeitos, ao que parece, saem dela maiores e mais incompletos do que entraram.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *O direito ao tempo de escola*. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 65, p. 3-10, maio 1988.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 25 mai 2018.

_____. Ministério da Educação. **Educação Integral**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://educacaointegral.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 mai 2018.

CARVALHO, I. C. M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental / Conceitos para se fazer educação ambiental**. Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998.

CHAGAS, E. F. **O Método Dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto**. *Síntese - Revista de Filosofia*. Belo Horizonte, v. 38, nº 120, p. 55-70, 2011.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONOMICOS – DIEESE - (Brasil). **Pesquisa nacional da cesta básica: salário mínimo e necessário**. 2019. Disponível em:

<<https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>>. Acesso em: 21 mar 2019.

EDUCA MAIS BRASIL, **Sobre o (a) Aconchego Escola de Tempo Integral**, disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/aconchego-escola-de-tempo-integral>>. Acesso em: 07 fev 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Professora Sim, Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: Teoria e prática em educação popular**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América latina**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFF, E. Complexidade interdisciplinar e saber ambiental. In: PHILIPPI, A. Jr. et al. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. São Paulo: Signus Editora, 2000.

_____. **Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes**. Educação & realidade, v.34, n. 3, 2009. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515/672> Acesso em: 12 set 2019.

Lukács, G. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

Marx, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

Marx, K; Engels, F. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATINHOS (Município). Lei Ordinária nº 1235/2009. Institui, na Estrutura da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte, O Programa "**Saberes - Conhecimento Cultura e Esportes**". 2009.

Netto, J. P. **Introdução ao método de Marx**. Brasília, 19 abr. 2016. Aula proferida junto ao PPGPS/SER/UnB. Universidade Nacional de Brasília - UNB. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DI3Yocu-1oI>> Acesso em: 25 fev 2019.

OLIVEIRA, R. D. de; OLIVEIRA, M. D. de. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 17-33.

PARANÁ. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico: Município de Matinhos**. Curitiba: 2018. Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br>>. Acesso em: 20 mar 2019.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental**. n. UNIFOA, p. 29, 2004. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecasma/arquivos/sauve-l.pdf>. Acesso em: 17 set 2019.

TONEGUTTI, C. A.. **Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica**. Disponível em: http://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf, 2016. Acesso em: 12 de jul 2019.

ZANARDI, T. A. C. Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento – tempo – território. In: SAUL, A. M. (org.). **Paulo Freire na atualidade – legado e reinvenção**: uma pesquisa a várias mãos. 1. ed. São Paulo: Milartes Editora, 2016. p. 94-124.

ANEXO 1 – OFÍCIO CIRCULAR

Rua Jaguariaíva, 512 Balneário Caiobá
Matinhos/PR CEP 83260-000
Tel. (41)3511-8371
profciamb@ufpr.br | www.profciamb.ufpr.br

Ofício Circular nº 03/2018 – PROFCIAMB

Matinhos, 12 de abril de 2018.

A Excelentíssima Senhora **Soraia de Cássia Luz Sendora,**

Assistente de Gerência, Responsável pela Área de Educação do SESC-Caiobá

Assunto: Solicitação de Documentos Pedagógicos

O Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, vinculado à UFPR junto ao Setor Litoral, pretende realizar uma pesquisa intitulada: **PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CIÊNCIAS AMBIENTAIS: ATIVIDADES DOS PROJETOS DE CONTRATURNO E EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MATINHOS-PR.** O responsável pela produção será o estudante Maurício de Souza - RG 5669212-6,

regularmente matriculado na instituição supracitada, sob a orientação do Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes.

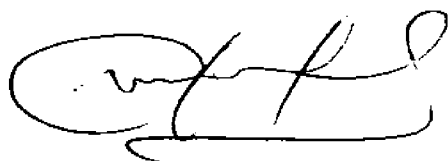
Para tanto, esses pesquisadores solicitam junto à área de Educação do SESC-Caiobá, os seguintes documentos:

- I. Projeto Político Pedagógico do Programa “FUTURO INTEGRAL”, realizado junto à Prefeitura Municipal de Matinhos;
- II. Termos de acordo ou similares que tenham possibilitado a parceria;
- III. Quaisquer outros documentos que em vossa compreensão, se relacionem com o estabelecimento da modalidade de Ensino Integral através do contra turno no Município, em parceria com o sistema “S”.

A apresentação de documentos ora solicitada, pode ser enviada, se possível, para o endereço eletrônico mauricio.souza@ufpr.br, ou ainda de outra forma que se julgue adequada, mantendo o telefone (41) 99909-8737 como contato para a eventual retirada dos documentos solicitados.

Sem mais para o momento, agradecemos a costumeira atenção e presteza.

Cordialmente,



Prof. Dr. Maurício Cesar Vitória Fagundes

Docente do Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências
Ambientais

Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

ANEXO 2 – RESPOSTA SESC



03604/18
AR/PR
Correspondência Expedida
08/08/2018

ADMINISTRAÇÃO REGIONAL

Curitiba, 07 de junho de 2018.

Ilustríssimo Senhor

Prof. Dr. **Maurício Cesar Vitória Fagundes**Docente do Mestrado em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – UFPR Litoral
Matinhos/PR

Prezado Senhor,

Acusamos o recebimento da correspondência, nº 04/2018 – PROFICIAMB, referente à solicitação de acesso a documentos pedagógicos do Projeto Futuro Integral na Escola, da Unidade de Serviços SESC Caiobá, objetivando a realização de pesquisa intitulada de "**Práticas Educativas em Ciências Ambientais: atividades dos Projetos de Contraturno e Educação Integral em Matinhos**", a qual será elaborada pelo aluno Maurício Souza, do curso de Mestrado em Ensino das Ciências Ambientais dessa Universidade.

Agradecemos pelo interesse em nossa Instituição, entretanto, após análise da área técnica, consideramos que os documentos referentes aos projetos de educação do SESC/PR, em especial, no que se refere ao Projeto Futuro Integral na Escola, apesar de ser um projeto de contraturno escolar, não se aplicam à linha de pesquisa do mestrado, cujo foco é educação ambiental.

Pelo exposto, informamos que ficamos impossibilitados do atendimento ao ora requerido, pelo que lamentamos. Todavia, colocamo-nos à disposição para outras oportunidades de parceria que venham a surgir.

Ao ensejo, certos de que alternativas serão encontradas, agradecemos a compreensão e renovamos nosso apreço.

Atenciosamente,


Emerson Sextos
Diretor Regional

ANEXO 3 – APRESENTAÇÃO DO ONDAS DO SABER



III - etapas ou fases de execução;

IV - plano de aplicação dos recursos financeiros;

V - cronograma de desembolso;

VI - previsão de início e fim da execução do objeto, bem assim da conclusão das etapas ou fases programadas;

2 INTRODUÇÃO

O Projeto Ondas do Saber Surf Escola oferece às crianças da rede Municipal de ensino de Matinhos, atividades recreativas com ênfase nas técnicas do surf, atuando no contra turno escolar, com a finalidade de estimular as praticas de atividades corporais e cognitivas que o surf proporciona a seus praticantes.

A realização de atividades no contra turno escolar representa uma ferramenta importante na complementação para a formação pessoas de bem na comunidade pois normalmente nestas atividades as crianças demonstram suas potencialidades e interesses que muitas vezes não são identificados em sala de aula.

Neste Projeto busca-se conciliar essas atividades extraclases, com uma formação prática e teórica voltada ao esporte e aos bons princípios a ele relacionados. Esporte é Saúde.

O Projeto trata o surf numa perspectiva direcionada à promoção da qualidade de vida através da aderência, também ao favorecimento do bem-estar físico, social e psicológico dos praticantes do surf, que hoje é considerado um dos mais importantes no cenário internacional e um dos mais praticados no Brasil.

Diante de tantas questões benéficas que esse projeto pode agregar a seus participantes, cabe ressaltar a relevância do esporte na cidade de Matinhos e suas características peculiares favoráveis para que o Projeto Ondas do Saber Surf Escola se desenvolva no município. Matinhos é o berço do surf no estado do Paraná, possui uma das melhores ondas do Brasil, o chamado "Pico de Matinhos", local conhecido internacionalmente, tem uma das melhores ondas para direita, com qualidade e extensão ímpar no mundo todo.

ANEXO 4 – APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA SABERES

particular e o geral, entre o local e o global, entre o que o define como sujeito e o mundo que o rodeia.

1.2 Do Projeto: “Saberes” – Conhecimento, Cultura e Esporte

O presente projeto tem como principal objetivo a complementação das atividades pedagógicas por meio das atividades desportivas, da educação em ambientes alternativos, de acompanhamento pedagógico e das atividades artístico-culturais. Assim, possibilitaria uma educação emancipadora que vê na prática da cidadania uma construção da verdadeira democracia, com uma educação inclusiva e integral.

O projeto, ora apresentado, se organiza tendo como base os seguintes elementos: justificativa em dois âmbitos – razões educacionais e razões sociais; histórico e fundamentos legais; objetivos gerais e específicos; currículo englobando as atividades e a avaliação; a documentação escolar e, ao final é apresentada a Matriz Curricular, referente aos ciclos do Ensino Fundamental, totalizando cinco anos iniciais e Educação Infantil.

É importante destacar alguns pontos sobre a organização do regime de tempo integral do Município de Matinhos, conforme o que segue:

- Obedecerá o horário de 7:45 horas às 16:45 horas.
- O currículo oferecido tem como parâmetro as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- O Ensino fundamental está organizado por ano, sendo constituído de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos, e séries ainda existentes, de acordo com resolução do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

Vale ressaltar a Lei 9.394 (LDB, 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que determina, em seu Artigo 34, Parágrafo Segundo, que: “A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...] § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.”

ANEXO 5 – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E COMPROMISSO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

SETOR LITORAL

Programa de Pós Graduação de Mestrado

Profissional

Em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais



Orientador: Maurício César Vitória Fagundes

Orientando: Maurício de Souza

Pesquisa: Ensino de Ciências Ambientais em Matinhos – PR: A Educação Ambiental em Projetos de Contraturno

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO E COMPROMISSO ENTRE PESQUISADOR ACADÊMICO E OS PROFESSORES PESQUISADORES

Eu, Maurício de Souza, pesquisador da Universidade Federal do Paraná, matriculado no Programa de Pós-graduação Programa de Pós Graduação de Mestrado Profissional Em Rede Nacional para Ensino de Ciências Ambientais e orientado pelo professor Dr. Maurício César Vitória Fagundes, convido o (a) senhor (a)

_____, Professor(a) da Escola Municipal Monteiro Lobato, a atuar como Participante da Pesquisa intitulada “**Ensino de Ciências Ambientais em Matinhos – PR: A Educação Ambiental em Projetos de Contraturno**”.

O objetivo desta pesquisa é compreender como se dá o Ensino sobre o Meio Ambiente nos projetos de contraturno e quais seus reflexos na Escola, e nas relações de construção do conhecimento por parte de estudantes e Professores envolvidos.

Para tal, este termo tem como objetivo confirmar a participação inicial em um grupo focal de professores que tenham estudantes em sua turma que participam de um dos projetos de contraturno, onde numa pequena reunião, que terá em média 30 minutos, a ser executada na própria escola, discutiremos o que os futuros pesquisadores (os acadêmicos oriundos da Universidade e os Participantes oriundos da Escola) investigarão quanto ao que se tem aprendido nos projetos já citados. Os

diálogos serão gravados em áudio e fotografados, de modo digital, e se necessário transcritos manualmente, e servirão como base de dados para a averiguação dos objetivos propostos na construção da pesquisa e dos estudos que realizaremos juntos. Caso os participantes tenham interesse, poderão propor métodos diversificados de investigação como pesquisas bibliográficas, questionários, visitas de campo entre outros.

Esclarece-se, ainda, que os dados resultados de cada participante são confidenciais na confecção formal dos trabalhos, e sua identidade será mantida em sigilo nas divulgações posteriores. Tais informações serão utilizadas para fins acadêmicos, podendo ser apresentadas em congressos, publicações ou outra forma de divulgação nacional ou internacional. Caso o entrevistado não concorde com qualquer situação referente à pesquisa, este termo será devolvido àquele.

Enfoca-se que, da pesquisa a se realizar, espera-se alguns benefícios, tais como: dar forma e consistência à pesquisa, oferecer fundamentos de apoio à argumentação teórica e contribuir para esclarecer fenômenos do processo pesquisado. Também é importante ressaltar que a metodologia empregada permitirá aos pesquisadores envolvidos continuarem as atividades do grupo posteriormente à conclusão deste trabalho, que se pretende, seja inicial.

Fica aqui esclarecido sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, ainda que este estudo não cause riscos objetivos, a gravação de entrevistas pode, por exemplo, representar algum desconforto, visto que algumas pessoas se inibem diante deste recurso tecnológico, e antes de sua publicação as mesmas serão apresentadas ao entrevistado para que aceite ou não sua utilização.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação.

O pesquisador poderá ser contatado pelo endereço eletrônico mauribola@hotmail.com ou pelo telefone (41) 99909-8737.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo ligar para a UFPR: (41) 3511-8300.

Enfim, tendo sido, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.